



**CÉLIA VERÓNICA
MARTINS TAVARES**

**e-PORTEFÓLIOS: UMA FORMA DE ACESSO À
MENTE DO APRENDENTE?**



**CELIA VERÓNICA
MARTINS TAVARES**

**e-PORTEFÓLIOS: UMA FORMA DE ACESSO À
MENTE DO APRENDENTE?**

Um estudo de caso com duas turmas do Instituto
Superior de Contabilidade e Administração do Porto

dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos
requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Multimédia em
Educação, realizada sob a orientação científica do Doutor António Moreira
(Professor Auxiliar) do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da
Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho aos meus pais e ao meu namorado Rui.

o júri

presidente

Prof. Doutor Luís Manuel Ferreira Marques

professor associado com agregação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria João da Silva Ferreira Gomes

professora auxiliar do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Prof. Doutor António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira

professor auxiliar da Universidade de Aveiro (orientador)

Prof. Doutora Maria da Costa Potes Franco Barroso Santa-Clara Barbas

professora coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria

agradecimentos

Esta dissertação de mestrado finaliza mais uma fase da minha vida, que não poderia ser alcançada sem o contributo de diversas pessoas. Por isso, quero agradecer em primeiro lugar aos meus pais que ao longo de toda a vida sempre se esforçaram por me proporcionar todas as condições necessárias para estudar e seguir os meus objectivos. Sem o seu apoio, a todos os níveis, sem dúvida alguma que não estaria aqui.

Quero agradecer igualmente ao Doutor António Moreira pela orientação, pelo incentivo constante e pela ajuda preciosa em todo este processo.

Ao Dr. Manuel Silva deixo igualmente o meu apreço, pela compreensão e pelo valioso apoio seja no papel de meu superior hierárquico seja como de meu colaborador no estudo de caso.

Quero igualmente agradecer à Dra. Alexandra Albuquerque pela colaboração preciosa no estudo de caso e à Doutora Paula Peres pelo constante incentivo.

Ao meu namorado Rui que sempre me apoiou em todos os momentos e que me incentivou sempre a continuar, mesmo quando o desânimo batia à porta.

Por fim agradeço aos alunos de F.E.A.T do ano de 2007/2008, principalmente aqueles que desde o minuto um quiseram participar activamente no meu estudo e sem os quais o mesmo não teria sido possível. A eles deixo o meu muito obrigada.

palavras-chave

e-Portefólio, Estilos de Aprendizagem, Inteligências Múltiplas.

resumo

Actualmente têm-se desenvolvido diversos esforços no campo da educação, no sentido de fomentar o interesse dos alunos nas matérias leccionadas, utilizando actividades mais dinâmicas e motivadoras.

O desenvolvimento de um e-Portefólio tem, nos últimos anos, conquistado um lugar cimeiro no aumento desses esforços, contribuindo para o desenvolvimento do percurso académico de cada aluno.

O presente trabalho propõe-se demonstrar que o uso do e-Portefólio poderá ter um papel fundamental, não só no desenvolvimento académico dos alunos, como também na constituição de uma “janela” para maiores descobertas acerca dos mesmos, nomeadamente acerca dos estilos de aprendizagem que podem caracterizar cada aluno, assim como as inteligências múltiplas que cada um tem mais desenvolvidas.

Neste contexto, realizou-se um estudo de caso, cuja recolha e tratamento dos dados assentou num paradigma essencialmente qualitativo. O estudo de caso envolveu duas turmas do 2º ano do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, na disciplina de Ferramentas Electrónicas Aplicadas à Tradução, inserida no curso de Assessoria e Tradução.

Assim, desenvolvemos um estudo que pretendeu revelar as ligações existentes entre o desenvolvimento de um e-Portefólio e os estilos de aprendizagem e as inteligências múltiplas de cada aluno.

Para a recolha de dados foram privilegiados diversos instrumentos de avaliação – grelhas de observação, o índice de estilos de aprendizagem, o teste de inteligências múltiplas, questionários e entrevistas.

Da análise dos resultados obtidos com base nos e-Portefólios, concluiu-se que, de facto, se podem inferir determinados traços de personalidade e de trabalho dos alunos que, consequentemente, contribuem para o ajuste das estratégias de aprendizagem a desenvolver nas actividades de ensino e de aprendizagem.

Sugestões para investigação futura são também avançadas, bem como as limitações do presente estudo.

keywords

e-Portfolio, Learning Styles, Multiple Intelligences.

abstract

Nowadays, efforts have been developed, in the educational field, to increase student's motivation in the courses using the most dynamic and motivational activities.

The development of an e-Portefólio has, in the past couple of years, been gaining a privileged place in the increasing of those efforts, contributing towards the development of each student's academic path.

The purpose of the present MA dissertation is to demonstrate that the use of an e-Portfolio may have a fundamental role not only in the student's academic development, but also in detecting others relevant aspects of the students, like the learning styles that can characterize each student, and the multiple intelligences that each one of them has more developed.

In this context we developed a case-study whose collection and treatment of data rested on an essentially qualitative paradigm. The case-study had two 2nd year classes from the School of Accounting and Administration of Oporto, from the course of Electronic Tools Applied to Translation, in the Administrative Assistance and Translation Degree.

Thus, we developed a study that aimed to reveal the existing relationship between an e-Portfolio's development, learning styles and the multiple intelligences of each student.

In order to collect data we used several assessment tools – observation grids, the index of learning styles, the multiple intelligences test, questionnaires and interviews.

We concluded, based on the analysis and the results of the e-Portfolios that is possible to observe some personality traits and the way students operate in the e-Portfolio. Because of that it was possible to develop some teaching strategies that help the development of the learning and teaching activities.

Suggestions for future research are put forward, as well as the limitations of the present study.

Índice

Introdução.....	1
1. Capítulo I - Apresentação	3
1.1. O Estudo: Motivações e Relevância	3
1.2. Finalidades e Questões de investigação.....	5
2. Capítulo II - Enquadramento teórico	5
2.1. O processo de aprendizagem	6
2.2. Portefólios Digitais/Electrónicos: e-Portefólios	8
2.3. Estilos Cognitivos	12
2.3.1. Estilos de Aprendizagem	13
2.4. Inteligências Múltiplas	18
3. Capítulo III - Processo de Implementação do projecto	23
3.1. A ELGG	24
3.2. Arranque do projecto	25
3.2.1. Pedidos de colaboração no projecto	26
3.2.2. Produção didáctica.....	26
3.2.3. Sessões de esclarecimento.....	26
4. Capítulo IV - Metodologia de investigação.....	27
4.1. Tipo de investigação	27
4.1.1. Metodologia: Estudo de Caso	27
4.1.2. Abordagem: Qualitativa	29
4.2. Caracterização do contexto e dos intervenientes no estudo	30
4.2.1. A unidade curricular - F.E.A.T.....	30
4.2.2. Corpo de investigação	30
4.2.2.1. Os Professores	30
4.2.2.2. A amostra - Alunos	31
4.2.2.3. O investigador	35
4.2.3. A avaliação das aprendizagens	36
4.3. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados	39
4.3.1. Selecção dos instrumentos.....	39
4.3.2. Instrumentos utilizados.....	40
4.3.2.1. Grelha de observação de e-Portefólios	41

4.3.2.2. <i>Index of Learning Styles (ILS)</i>	42
4.3.2.3. Testes de Inteligências Múltiplas	43
4.3.2.4. Questionários	45
4.3.2.5. Entrevistas	47
4.3.3. Validação dos Instrumentos utilizados	49
4.4. Processo de recolha e tratamento de dados	50
4.4.1. e-Portefólios	51
4.4.2. Dados dos instrumentos de avaliação de outros investigadores.....	53
4.4.3. Dados dos questionários	54
4.4.4. Dados das entrevistas.....	55
4.5. Contributo do e-Portefólio no ensino da Tradução.....	56
4.6. Processamento e Cruzamento de dados - Análises individuais	56
4.6.1. Análises dos alunos da turma diurna	57
4.6.2. Análises dos alunos da turma nocturna	79
4.6.3. Alunos “ausentes” do estudo	115
4.7. Padrões e observações detectadas	117
4.8. Sugestões e Estratégias possíveis de ensino	119
5. Capítulo V - Considerações Finais	124
5.1. Resultados alcançados	124
5.2. Limitações do estudo	126
5.3. Consequências futuras do estudo	127
5.4. Recomendações para trabalhos futuros	128
Bibliografia Referida.....	129
Bibliografia Consultada	133

Índice de Figuras

Figura 1: Mapa ilustrativo de um ambiente pessoal de aprendizagem	24
---	----

Índice de Tabelas

Tabela 1: Learning activity preferences of the different intelligences	22
Tabela 2: Learning activity preferences of the different intelligences (cont.)	23
Tabela 3: Idades dos participantes no estudo	34

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Resultados do Índice de Estilos de Aprendizagem da aluna AD2.....	58
Gráfico 2: Resultado do Teste de Inteligências Múltiplas da aluna AD2	61
Gráfico 3: Resultado do Índice de Estilos de Aprendizagem da aluna AD7.....	64
Gráfico 4: Resultado do Teste de Inteligências Múltiplas da aluna AD7	68
Gráfico 5: Resultado do Índice de Estilos de Aprendizagem da aluna AD9.....	70
Gráfico 6: Resultado do Teste de Inteligências Múltiplas da aluna AD9	73
Gráfico 7: Resultado do Índice de Estilos de Aprendizagem da aluna AD12	75
Gráfico 8: Resultado do Teste de Inteligências Múltiplas da aluna AD12	77
Gráfico 9: Resultado do Índice de Estilos de Aprendizagem da aluna AN2.....	79
Gráfico 10: Resultado do Teste de Inteligências Múltiplas da aluna AN2	82
Gráfico 11: Resultado do Índice de Estilos de Aprendizagem da aluna AN4	86
Gráfico 12: Resultado do Teste de Inteligências Múltiplas da aluna AN4	88
Gráfico 13: Resultado do Índice de Estilos de Aprendizagem da aluna AN5	92
Gráfico 14: Resultado do Teste de Inteligências Múltiplas da aluna AN5	94
Gráfico 15: Resultado do Índice de Estilos de Aprendizagem do aluno AN6	96
Gráfico 16: Resultado do Teste de Inteligências Múltiplas do aluno AN6	99
Gráfico 17: Resultado do Índice de Estilos de Aprendizagem da aluna AN7	101
Gráfico 18: Resultado do Teste de Inteligências Múltiplas da aluna AN7	103
Gráfico 19: Resultado do Índice de Estilos de Aprendizagem da aluna AN9	105
Gráfico 20: Resultado do Teste de Inteligências Múltiplas da aluna AN9	108
Gráfico 21: Resultados do Índice de Estilos de Aprendizagem da aluna AN10.....	110
Gráfico 22: Resultado do Teste de Inteligências Múltiplas da aluna AN10	113

Índice de Siglas e Acrónimos

EA - Estilos de Aprendizagem

EIFEL - European Institute for e-Learning (Instituto Europeu para o e-Learning)

FEAT - Ferramentas Electrónicas Aplicadas à Tradução

ILS - Index of Learning Styles (Índice de Estilos de Aprendizagem)

IM - Inteligências Múltiplas

ISCAP - Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto

TIM - Teste de Inteligências Múltiplas

1S - 1º Semestre

2S - 2º Semestre

Índice de Anexos (numeração dos anexos)

- 1 Memorandum of Understanding: ePortfolio for all
- 2 Manual da plataforma ELGG
- 3 Programa da disciplina de F.E.A.T - 1º Semestre
- 4 Programa da disciplina de F.E.A.T - 2º Semestre
- 5 Plano de trabalho da disciplina de F.E.A.T - 1º Semestre
- 6 Plano de trabalho da disciplina de F.E.A.T - 2º Semestre
- 7 Proposta de Avaliação - 1º Semestre
- 8 Proposta de Avaliação - 2º Semestre
- 9 Avaliações das turmas
 - 9.1 Avaliação do 1º Semestre (Turma R21D)
 - 9.2 Avaliação do 1º Semestre (Turma R21N)
 - 9.3 Avaliação do 2º Semestre (Turma R21D)
 - 9.4 Avaliação do 2º Semestre (Turma R21N)
- 10 Grelha de Observação dos alunos (versão modelo)
 - 10.1 Grelha do aluno AD2 (Turma R21D)
 - 10.2 Grelha do aluno AD7 (Turma R21D)
 - 10.3 Grelha do aluno AD9 (Turma R21D)
 - 10.4 Grelha do aluno AD12 (Turma R21D)
 - 10.5 Grelha do aluno AN2 (Turma R21N)
 - 10.6 Grelha do aluno AN4 (Turma R21N)

- 10.7 Grelha do aluno AN5 (Turma R21N)
- 10.8 Grelha do aluno AN6 (Turma R21N)
- 10.9 Grelha do aluno AN7 (Turma R21N)
- 10.10 Grelha do aluno AN9 (Turma R21N)
- 10.11 Grelha do aluno AN10 (Turma R21N)
- 11 Perfis dos utilizadores da ELGG
 - 11.1 Aluno AD2 (Turma R21D)
 - 11.2 Aluno AD7 (Turma R21D)
 - 11.3 Aluno AD9 (Turma R21D)
 - 11.4 Aluno AD12 (Turma R21D)
 - 11.5 Aluno AD14 (Turma R21D)
 - 11.6 Aluno AN1 (Turma R21N)
 - 11.7 Aluno AN2 (Turma R21N)
 - 11.8 Aluno AN3 (Turma R21N)
 - 11.9 Aluno AN4 (Turma R21N)
 - 11.10 Aluno AN5 (Turma R21N)
 - 11.11 Aluno AN6 (Turma R21N)
 - 11.12 Aluno AN7 (Turma R21N)
 - 11.13 Aluno AN8 (Turma R21N)
 - 11.14 Aluno AN9 (Turma R21N)
 - 11.15 Aluno AN10 (Turma R21N)
 - 11.16 Aluno AN11 (Turma R21N)
- 12 Mensagens de correio electrónico de alunos
 - 12.1 Mensagem de correio electrónico da aluna AD2
 - 12.2 Mensagem de correio electrónico da aluna AD2
 - 12.3 Mensagem de correio electrónico da aluna AD7
 - 12.4 Mensagem de correio electrónico da aluna AD7
 - 12.5 Mensagem de correio electrónico da aluna AD12
 - 12.6 Mensagem de correio electrónico da aluna AD12
- 13 Entradas de blogue na ELGG
 - 13.1 Aluno AD2 (Turma R21D)
 - 13.2 Aluno AD7 (Turma R21D)
 - 13.3 Aluno AD9 (Turma R21D)
 - 13.4 Aluno AD12 (Turma R21D)
 - 13.5 Aluno AD14 (Turma R21D)

- 13.6 Aluno AN1 (Turma R21D)
- 13.7 Aluno AN2 (Turma R21N)
- 13.8 Aluno AN4 (Turma R21N)
- 13.9 Aluno AN5 (Turma R21N)
- 13.10 Aluno AN6 (Turma R21N)
- 13.11 Aluno AN7 (Turma R21N)
- 13.12 Aluno AN8 (Turma R21N)
- 13.13 Aluno AN9 (Turma R21N)
- 13.14 Aluno AN10 (Turma R21N)
- 13.15 Aluno AN11 (Turma R21N)
- 13.16 Investigador
- 14 Reflexões dos alunos sobre a ELGG - 1º Semestre
- 15 Reflexões dos alunos sobre a ELGG - 2º Semestre
- 16 Apresentação gráfica dos e-Portefólios na ELGG
 - 16.1 Aluno AD2 (Turma R21D)
 - 16.2 Aluno AD7 (Turma R21D)
 - 16.3 Aluno AD9 (Turma R21D)
 - 16.4 Aluno AD12 (Turma R21D)
 - 16.5 Aluno AD14 (Turma R21D)
 - 16.6 Aluno AN1 (Turma R21N)
 - 16.7 Aluno AN2 (Turma R21N)
 - 16.8 Aluno AN3 (Turma R21N)
 - 16.9 Aluno AN4 (Turma R21N)
 - 16.10 Aluno AN5 (Turma R21N)
 - 16.11 Aluno AN6 (Turma R21N)
 - 16.12 Aluno AN7 (Turma R21N)
 - 16.13 Aluno AN8 (Turma R21N)
 - 16.14 Aluno AN9 (Turma R21N)
 - 16.15 Aluno AN10 (Turma R21N)
 - 16.16 Aluno AN11 (Turma R21N)
- 17 Mensagem de correio electrónico - Richard Felder
- 18 Índice de Estilos de Aprendizagem (Versão original)
- 19 Índice de Estilos de Aprendizagem (Português do Brasil)
- 20 Índice de Estilos de Aprendizagem (Adaptação para português europeu)

- 21 Índice de Estilos de Aprendizagem (ILS) respondidos pelos alunos
 - 21.1 ILS do aluno AD2 (Turma R21D)
 - 21.2 ILS do aluno AD7 (Turma R21D)
 - 21.3 ILS do aluno AD9 (Turma R21D)
 - 21.4 ILS do aluno AD12 (Turma R21D)
 - 21.5 ILS do aluno AD14 (Turma R21D)
 - 21.6 ILS do aluno AN1 (Turma R21N)
 - 21.7 ILS do aluno AN2 (Turma R21N)
 - 21.8 ILS do aluno AN4 (Turma R21N)
 - 21.9 ILS do aluno AN5 (Turma R21N)
 - 21.10 ILS do aluno AN6 (Turma R21N)
 - 21.11 ILS do aluno AN7 (Turma R21N)
 - 21.12 ILS do aluno AN8 (Turma R21N)
 - 21.13 ILS do aluno AN9 (Turma R21N)
 - 21.14 ILS do aluno AN10 (Turma R21N)
 - 21.15 ILS do aluno AN11 (Turma R21N)
- 22 Folha de Resultados do índice de Estilos de Aprendizagem (modelo)
- 23 Resultados do Índice de Estilos de Aprendizagem (Turma R21D)
- 24 Resultados do Índice de Estilos de Aprendizagem (Turma R21N)
- 25 Teste de Inteligências Múltiplas (Versão original)
- 26 Processo de tradução do Teste de Inteligências Múltiplas
- 27 Teste de Inteligências Múltiplas (Versão portuguesa)
- 28 Testes de Inteligências Múltiplas (TIM) respondidos pelos alunos
 - 28.1 TIM do aluno AD2 (Turma R21D)
 - 28.2 TIM do aluno AD7 (Turma R21D)
 - 28.3 TIM do aluno AD9 (Turma R21D)
 - 28.4 TIM do aluno AD12 (Turma R21D)
 - 28.5 TIM do aluno AN2 (Turma R21N)
 - 28.6 TIM do aluno AN4 (Turma R21N)
 - 28.7 TIM do aluno AN5 (Turma R21N)
 - 28.8 TIM do aluno AN6 (Turma R21N)
 - 28.9 TIM do aluno AN7 (Turma R21N)
 - 28.10 TIM do aluno AN9 (Turma R21N)
 - 28.11 TIM do aluno AN10 (Turma R21N)
- 29 Tabelas de resultados do Teste de Inteligências Múltiplas (versão

- modelo)
- 29.1 Resultados do TIM do aluno AD2 (Turma R21D)
 - 29.2 Resultados do TIM do aluno AD7 (Turma R21D)
 - 29.3 Resultados do TIM do aluno AD9 (Turma R21D)
 - 29.4 Resultados do TIM do aluno AD12 (Turma R21D)
 - 29.5 Resultados do TIM do aluno AN2 (Turma R21N)
 - 29.6 Resultados do TIM do aluno AN4 (Turma R21N)
 - 29.7 Resultados do TIM do aluno AN5 (Turma R21N)
 - 29.8 Resultados do TIM do aluno AN6 (Turma R21N)
 - 29.9 Resultados do TIM do aluno AN7 (Turma R21N)
 - 29.10 Resultados do TIM do aluno AN8 (Turma R21N)
 - 29.11 Resultados do TIM do aluno AN9 (Turma R21N)
 - 29.12 Resultados do TIM do aluno AN10 (Turma R21N)
- 30 Questionário (versão modelo)
- 30.1 Questionário do aluno AD2 (Turma R21D)
 - 30.2 Questionário do aluno AD7 (Turma R21D)
 - 30.3 Questionário do aluno AD9 (Turma R21D)
 - 30.4 Questionário do aluno AD12 (Turma R21D)
 - 30.5 Questionário do aluno AN2 (Turma R21N)
 - 30.6 Questionário do aluno AN4 (Turma R21N)
 - 30.7 Questionário do aluno AN5 (Turma R21N)
 - 30.8 Questionário do aluno AN6 (Turma R21N)
 - 30.9 Questionário do aluno AN7 (Turma R21N)
 - 30.10 Questionário do aluno AN8 (Turma R21N)
 - 30.11 Questionário do aluno AN9 (Turma R21N)
 - 30.12 Questionário do aluno AN10 (Turma R21N)
- 31 Guião da Entrevista (versão modelo)
- 31.1 Guião de entrevista da aluna AD7 (Turma R21D)
 - 31.2 Guião de Entrevista da aluna AN2 (Turma R21N)

Os anexos encontram-se disponíveis para consulta em CD-rom.

Introdução

*“When planning for a year, plant corn
When planning for a decade, plant trees,
When planning for life, train and educate people”*

(Provérbio Chinês, Guanzi (c. 645 a.C))

Actualmente o uso de tecnologia multimédia tem um reconhecido impacto no processo de ensino-aprendizagem, dotando o estudante de caminhos alternativos na construção e estruturação do seu conhecimento. O mesmo afirmam Conrad & Donaldson referem que *“While the history of education has been filled with instances in which students and teachers were focused on student-oriented learning, today’s pedagogical evolution has added technology to the equation”* (p.6).

Assim, em nosso entender, a utilização de portefólios digitais cuja denominação genérica é e-Portefólio, é parte integrante deste processo tecnológico que tem cada vez mais influenciado o processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, no contexto da sociedade do conhecimento em que vivemos, esta ferramenta tem emergido como uma forma de potenciar a reflexão do aluno sobre a sua própria aprendizagem, espelhando o seu percurso pessoal e académico e constituindo-se como um indicador das suas competências e capacidades, sendo dotado de exemplos claros dos trabalhos produzidos pelo seu autor.

Nessa sequência, poderão ser analisadas questões transversais ao objectivo primário pelo qual é pautado um e-Portefólio, questões essas que vão para além dos dados concretos retratados no mesmo, mas que se relacionam com a forma como esta ferramenta reflecte o estilo de aprendizagem (EA) de cada estudante. Esta questão reveste-se de toda a importância, pois cada indivíduo difere em diversos aspectos e, embora as características físicas de cada um sejam as diferenças mais detectáveis, são as características psicológicas que afectam em grande parte a forma como somos e como nos espelhamos no trabalho que produzimos, daí as diferenças que podem ser detectadas nos estilos de aprendizagem de cada pessoa.

Intimamente ligada aos estilos de aprendizagem encontra-se a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner. Esta teoria surge da ideia que Howard Gardner sustenta, em que todos os seres humanos possuem formas diversificadas de resolver diferentes tipos de problemas (Gardner, 2006), encarando essas especificidades como um meio de descoberta do aluno, permitindo ao professor adequar estratégias de ensino de acordo com as formas de actuar/pensar/agir de cada um.

Tendo em mente estas perspectivas (os estilo de aprendizagem e as inteligências múltiplas), e sendo que os estudantes carecem, neste processo de construção de um e-Portefólio, de uma reflexão sobre as suas capacidades e competências, consideramos que é possível fazer a inferência de certas características de aprendizagem do aluno através do desenvolvimento de um e-Portefólio. Este processo de inferência e detecção poderá contribuir de forma significativa para uma melhoria do processo de aprendizagem dos alunos, na medida em que fornece indicadores valiosos acerca das características e formas de trabalhar de cada um.

No entanto, e como o próprio título da dissertação espelha, estes métodos são apenas passos no que concerne a exploração e revelação de características pessoais. Muito se consegue extrair da postura e atitude dos alunos nas aulas, sendo que o e-Portefólio será apenas um meio de extrair alguma informação e não um meio absoluto.

Assim, revela-se essencial detectar que indícios decorrentes do processo de desenvolvimento de um e-Portefólio nos permitem identificar, de modo mais claro, o estilo de aprendizagem e talvez também as inteligências múltiplas do seu autor. Para que se seja possível inferir esses dados, foi necessário criar e adaptar instrumentos que, aplicados ao e-Portefólio no seu processo de desenvolvimento, forneçam elementos que permitam detectar dados essenciais para a análise pretendida.

Foi igualmente estudado se existe (in)consistência entre os EA e as IM detectados nos e-Portefólios, e os detectados através instrumentação diferenciada que se encontra disponível para o efeito.

1. Capítulo I - Apresentação

1.1. O Estudo: Motivações e Relevância

Carmean & Christie (2005) referem, ao citar Oblinger (2003), que *“Regardless of age, the next generation of higher education learners have to seek out knowledge in new, independent and instantaneous ways”* (p.9).

É precisamente com base neste conceito que se tornou, em nosso entender, necessário um conhecimento mais profundo do estudante, que permita formular estratégias de ensino mais desafiantes e individualizadas, que possibilitem ao mesmo tempo a aquisição de novas competências e conhecimentos que vão de encontro à sociedade da informação em que vivemos. O Professor é parte integrante deste processo e, como referem Riding & Rayner (2007), *“Developing a repertoire of learning strategy over time can be encouraged by teachers and trainers interested in facilitating effective learning. Encouragement of personal style awareness is an important first step towards the development of a repertoire of learning strategies as well as instructional design”* (p.95).

Porém, e como refere Davis (1993), *“dont try to worry about matching your teaching to your student’s learning style: it is both counterproductive and nearly impossible to do. Instead, use a variety of teaching activities and strategies to meet a broad range of student learning styles”* (p.186).

Este estudo pretendeu assim colocar os alunos a recolher, seleccionar e reflectir sobre o seu crescimento académico e projectos, adquirindo assim um maior respeito pelo seu trabalho que, fazendo parte de um e-Portefólio, será partilhado com uma maior audiência, trazendo com isso um aumento da noção de responsabilidade. Como referem Cambridge (2001), *“reflection is identified as crucial to the practice of creating portfolios. A scrapbook of materials is only an accumulation of information”* (p.4).

A ferramenta utilizada para a realização deste projecto foi a ELGG, que é uma plataforma *open source*, assente numa rede social, que pelas suas especificidades se mostrou como a escolha mais indicada para este estudo no momento. Como é descrito no seu *site* oficial *“ELGG is an open source social platform, based around choice,*

flexibility and openness: a system that firmly places individuals at the centre of their activities” (ELGG, 2007).

Na Instituição acolhedora do estudo de caso a utilização de e-Portefólios não tinha muita expressão, o que levou este estudo a constituir-se também como um mote para o desenvolvimento desta iniciativa.

Outra das motivações adjacentes a este estudo advém do facto de em 2003 o *European Institute for eLearning* (EIFEL), juntamente com outros parceiros estratégicos, ter iniciado a campanha “ePortfolios for all”, para que até ao ano de 2010 todos os cidadãos de países pertencentes à União Europeia possuam um e-Portefólio¹.

O EIFEL é o líder do consórcio europeu denominado por Europortfolio², coordenando e promovendo o desenvolvimento de e-Portefólios por toda a Europa e não só. Esta iniciativa do EIFEL decorre da Estratégia Europeia até 2010, em que se pretende uniformizar o ensino superior na Europa, nomeadamente através da aplicação da Declaração de Bolonha.

O EIFEL refere ainda que “*We believe that the use of the digital portfolio represents an opportunity to improve the quality of education, providing teachers and staff with valuable information to design individualised challenging learning experiences*” (“EIFEL”, 2006).

A ELGG foi tida como uma das plataformas que preenchia os requisitos necessários à realização de um e-Portefólio. O próprio EIFEL no seu site oficial, descreve a ELGG como “*fully customizable learning landscape: a hybrid of weblogging, e-portfolios and social networking. This combination of features will provide an engaging environment for learners to create their own learning space and then connect to others, forming online communities of learning*” (“EIFEL”, 2006)³.

Ao mesmo tempo, e a um nível mais interno, como anteriormente mencionado, era esperado recolher através desta iniciativa, informações que permitissem detectar que

¹ Ver anexo 1 - *Memorandum of Understanding: ePortfolio for all*.

² Página web: <http://www.europortfolio.org/>

³ Página Web: http://www.eife-l.org/news_events/releases/2005/ELggnewsrelease

características pessoais dos alunos podem ser inferidas através dos e-Portefólios, contribuindo assim para um maior desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

1.2. Finalidades e Questões de investigação

A definição das questões de investigação é um passo fulcral no desenvolvimento de um projecto. Fomos confrontados com estas questões não só no início do projecto como também durante o desenrolar do mesmo. Segundo Flick (2006), essas questões têm de ser ponderadas quando seleccionamos os casos e os dados.

Assim, optámos por considerar as seguintes questões de investigação:

- Será que os e-Portefólios são uma forma de acesso aos estilos de aprendizagem e às inteligências múltiplas?
- De que forma os e-Portefólios podem capitalizar estratégias de ensino que mais se adequem aos estilos de aprendizagem de cada aluno?

2. Capítulo II - Enquadramento teórico

Pelo acrescento que o desenvolvimento de um e-Portefólio pode trazer para o processo de ensino-aprendizagem, estes têm-se apresentado como uma necessidade crescente em todos os níveis de ensino, principalmente no ensino superior. Esta realidade tem vindo a ganhar forma em Portugal, não só pelos incentivos dados pelo EIFEL através da campanha “*ePortfolio for all*”, mas igualmente devido ao facto de se estar a criar uma consciência geral de que é imperioso dotar os alunos de meios de aprendizagem mais motivadores e inovadores.

Assim, a abordagem ao desenvolvimento dos e-Portefólios, em que é privilegiado um processo de aprendizagem que potencia a construção do conhecimento pode, em nosso entender, revelar uma relação de poder que privilegia a aquisição de uma nova consciência no que concerne o processo de ensino-aprendizagem dado que, segundo a nossa perspectiva, permitirá alcançar uma maior consciência sobre os estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas de cada aluno.

Precisamente para desenvolver estratégias de aprendizagem mais motivantes e inovadoras é necessário ter consciência de que os estilos de aprendizagem e os estilos cognitivos predominantes em cada estudante poderão ser capazes de revelar que tipo de estratégias ou métodos de ensino seriam mais eficazes e obteriam melhores resultados no processo de aprendizagem de um determinado indivíduo.

As inteligências múltiplas, por seu turno, poderão também identificar que tipo de apetências se encontram mais enraizadas em cada aluno, contribuindo para uma potenciação dessas capacidades através de estratégias focalizadas, pese embora cada pessoa possa encerrar em si diversos tipos de inteligências que devem ser desenvolvidas.

2.1. O processo de aprendizagem

O processo de aprendizagem tem vindo, ao longo dos anos, a ser encarado de forma diferente por diversas teorias que conheceram diversos períodos de desenvolvimento, compreendendo, segundo Gonçalves (2001), três momentos: a perspectiva behaviorista, a perspectiva cognitivista, e a perspectiva sócio-cognitiva. A estas três iremos ainda acrescentar a perspectiva construtivista.

Do ponto de vista educacional, estas perspectivas pautam-se pelas seguintes características:

Perspectiva Behaviorista - O estudante era encarado como um mero receptor do conhecimento, não sendo constituído como uma parte activa do mesmo. Só o que era observável poderia constituir interesse científico, sendo o poder da mente relegado para um nível científico de maior desinteresse. Como refere Anderson (2008) os behavioristas encaram a mente como uma caixa negra, sendo possível observar a resposta proveniente de um qualquer estímulo de forma quantitativa, ignorando o efeito dos processos que ocorrem na mente.

Perspectiva Cognitivista - Na perspectiva cognitivista o estudante é encarado como uma parte activa no processo de ensino-aprendizagem. Ao contrário da perspectiva behaviorista passou a ser assumida de forma clara a existência de variáveis cognitivas

intermédias entre o estímulo e a resposta. Desta forma, as acções de cada indivíduo são encaradas como deliberadas e não automáticas. Como Toprak (2006) refere *“cognitive information processing, means that the learner is the processor of the information and shapes the learning process”* (p.5).

Anderson (2008) refere que *“Cognitivists see learning as an internal process that involves memory, thinking, reflection, abstraction, motivation, and metacognition. Cognitive psychology looks at learning from an information processing point of view, where the learner uses different types of memory during learning”* (p.21).

Perspectiva Sócio-Cognitiva - Nesta perspectiva, o contexto acaba por assumir um papel determinante, sendo o conhecimento construído de forma social. Como refere Gonçalves (2001), “o trabalho de grupo, a aprendizagem cooperativa, a resolução de problemas em assembleia de turma, a negociação de objectivos e outras actividades que apelem ao grupo e à participação social” (p. 21) acabam por ser palavras-chave nesta perspectiva. Jarvis, Holford & Griffin (2006) afirmam aliás que a aprendizagem, tal como o conhecimento, é construída de forma social, o que implica que os contextos sociais, históricos e culturais, juntamente com a papel do indivíduo em todos eles, determinem de certa forma o estilo e os métodos de aprendizagem.

Pulkkinen (2003) acrescenta ainda que *“The significance of the learning environment for the learning process has become a topical issue with the advent of social cognitivism and constructivist learning research in particular”* (p.67-68).

Segundo Gonçalves (2001):

“A cognição corresponde à actividade mental e inclui variáveis como as crenças e percepções (atribuições causais, expectativas de resultado e de auto-eficácia, valor das tarefas,...), a curiosidade, a memória, etc. Estudar a cognição significa estudar mecanismos e processos tão distintos como a resolução de problemas, a criatividade, a memória, a tomada de decisão, a aprendizagem cognitiva, etc.” (p.15).

Perspectiva construtivista - Na perspectiva construtivista, tal como na cognitivista, os percursos desta teoria *“see learners as active rather than passive”* (Anderson, 2008, p.30), sendo o aluno o centro do conhecimento. Aliás, o constructivismo vê a educação

centrada no aluno, eles próprios constroem o seu conhecimento, com base nos conhecimentos que já possuíam (Underhill, 2006)

A informação é assim interpretada e processada através dos seus sentidos, de forma a criar conhecimento.

Podemos assim afirmar que as perspectivas cognitivistas, cognitivo-sociais e construtivistas opõem-se ao behaviorismo, criticando o facto desta teoria reduzir o comportamento humano a meras reacções comportamentais.

“Behaviorists’ strategies can be used to teach the what (facts); cognitive strategies can be used to teach the how (processes and principles); and constructivist strategies can be used to teach the why (higher-level thinking that promotes personal meaning, and situated and contextual learning)” (Anderson, 2008, p.20).

Desta forma, e em nosso entender, a teoria da aprendizagem que mais vai de encontro aos pressupostos enraizados no desenvolvimento de um e-Portefólio são as teorias construtivistas *“For the most part, the portfolio evolution has followed the theories research on self-directed, self-relective, and constructivist learning that have been tested mostly through trial and error in teacher preparation programs”* (Lambert et all, 2007, p.77).

O aluno pode assim “aprender a aprender, interpretar o seu meio e a si próprio de forma a obter uma relação cada vez mais satisfatória sujeito-mundo.” (Gonçalves, 2001, p.11).

2.2. Portefólios Digitais/Electrónicos: e-Portefólios

Actualmente, a utilização de e-Portefólios tem vindo a crescer de forma exponencial como um método complementar ao ensino, graças ao crescimento da *World Wide Web* e à sua capacidade de criar ligações entre objectos digitais e informações. Este facto acabou por se verificar como preponderante na forma como a informação é acedida e consumida (Dixon & Pelliccione, 2005).

Os e-Portefólios têm assim crescido de forma significativa e, segundo Siemens (2004), isso deve-se a três factores essenciais, sendo um deles a dinâmica gerada pelo funcionamento numa economia do conhecimento, a natureza mutável da aprendizagem e as necessidades de mudança do aprendente.

Assim, precisamente devido à necessidade de emergirem formas diferentes de encarar o processo de ensino-aprendizagem é que projectos como este fazem todo o sentido dentro de uma instituição. Na era da sociedade do conhecimento em que vivemos, as potencialidades que as tecnologias têm vindo a registar na área da educação não podem ser assim descuradas.

Mas o que é no fundo um e-Portefólio? Segundo a *National Learning Infrastructure Initiative* (NLII, 2003), referida em Barret & Carney (2005) um e-Portefólio é definido como: *“a collection of authentic and diverse evidence, drawn from a larger archive representing what a person or organization has learned over time on which the person or organization has reflected, and designed for presentation to one or more audiences for a particular rhetorical purpose”* (p.1). Tal como esta definição existem diversas outras relativas aos e-Portefólios, com apenas algumas nuances detectadas entre elas. No entanto podemos afirmar que, na sua generalidade, os e-Portefólios são de facto formas de armazenar recursos digitais, que retratam o crescimento académico e profissional ao longo do tempo, assim como algumas das formas de trabalhar dos seus autores.

Em Barbas & Moreira (2008), em citação do Professor Penny-Light, este chega mesmo a afirmar que os e-Portefólios:

“ [...] provides students the opportunity to clearly articulate their knowledge and skills in different environments as well as to identify areas for future learning or improvement. This process of collecting, sifting, and reflecting allows learners to develop a more holistic conception of their learning and of opportunities for learning. As a result, they might use the knowledge gained through creating their e-portfolio to better integrate their diverse learning experiences” (2008, p.583).

O e-Portefólio faz assim parte de um conceito mais abrangente ainda que é o de *Personal Learning Environment* (PLE). Este conceito traduz todo o ambiente que o estudante constrói de forma a possibilitar uma aprendizagem eficaz ao longo da vida.

Como refere Attwell (2007), “*a PLE is comprised of all the different tools we use in our everyday life for learning*” (p.4). Nesta sequência, a utilização de um e-Portefólio é uma parte integrante deste conceito que é o PLE, uma vez que constitui uma parte essencial do processo de aprendizagem. Assim, é possível dizer que os e-Portefólios são um dos elementos que compõe o ambiente digital de aprendizagem que os aprendentes habitam (Tosh, Werdmuller, Cheb, Light & Haywood, 2006).

A construção de um e-Portefólio, segundo Lúcio (2007), pressupõe quatro fases:

1. Pesquisa e recolha de documentos;
2. Selecção dos melhores objectos;
3. Reflexão sobre os itens seleccionados;
4. Ligação dos diversos aspectos da vida: pessoal, conhecimentos, trabalho e comunidade.

O preenchimento destas quatro fases subentende, por parte do estudante, uma reflexão e ponderação sobre o que considera mais relevante no e-Portefólio, assumindo responsabilidade pela documentação e interpretação de todo o seu trabalho. O que entendemos é que todo este processo, desde que “espelhado” no próprio portefólio, assim como os frutos dele resultantes, poderá de certa forma revelar que EA’s e IM’s caracterizam cada estudante.

Carmean & Christie (2005) enumeram assim algumas das características a ter em consideração no processo de desenvolvimento do ePortefolio:

- Transferência das responsabilidades da aprendizagem para o aluno, que terá depois de estabelecer objectivos de aprendizagem pessoais;
- Uso de amostras de trabalho de alunos, assim como de reflexões recolhidas ao longo de um semestre/ano/carreira académica;
- Fornecimento de linhas orientadoras para a selecção de material representativo, pois nem todo o material realizado poderá fazer parte do portefólio;
- Reflexão do aluno, feedback dos colegas e feedback do professor.

Os e-Portefólios dos estudantes devem incluir a participação dos mesmos no processo de selecção dos conteúdos, nos critérios de selecção, nos critérios para o julgamento do mérito, assim como formas evidentes de auto-reflexão por parte do aluno (Carmean & Christie, 2005). A reflexão é de facto uma das peças-chave na construção de um e-Portefólio, podendo desvelar aspectos significativos do seu estilo de aprendizagem e forma de actuar.

No entanto, num estudo de 2007 sobre a utilização dos e-Portefólios em universidades norueguesas, foi constatado que os professores tentaram usar textos reflexivos, porém os alunos reagiam com textos bastantes superficiais, tendo por isso os professores abandonado os textos reflexivos como parte integrante do e-Portefólio. Os professores chegaram mesmo a considerar que as vantagens que advinham do treino dos alunos neste tipo de texto não compensavam o tempo que era dispendido nessa tarefa (Dyshe, Engelsen, Lima, 2007).

Apesar de, por vezes, a componente reflexiva dos e-Portefólios não alcançar os resultados desejados, isso não invalida a sua extrema importância e a necessidade de introduzir os alunos a um nível de aprendizagem mais avançado, como é o nível crítico. Aliás, Yancey, no momento em que aborda pontos comuns encontrados entre diversos e-Portefólios, refere que *“Students are asked to look backward at past experiences of all kinds and to think about them in terms of what they tell about the ways the students learn”* (2001, p. 24), constatando o quão importante é este tipo de avaliação por parte do aluno, embora nem sempre seja possível fazê-la.

Desta forma, partilhamos a opinião de Dixon & Pelliccione (2005) quando afirmam que *“There is clearly an ongoing role for electronic portfolios in education as they promote personal understanding, critical thinking and professionalism development”* (p.106).

Em suma, o *National Symposium on e-portfolios* (2008), aponta os seguintes pontos como sendo as principais vantagens da utilização de um e-Portefólio:

- “Increase learning effectiveness
- Improve information technology skills
- Enable accreditation beyond the classroom environment
- Enable connections among formal and informal learning experience
- Enable an archive of one’s artefacts and reflections

- Enable the efficient management of students' work
- Increase transparency” (p.3).

Os e-portefólios têm assim inúmeras vantagens de utilização a nível académico, como referidas ainda agora, dependendo do aluno tirar o maior proveito do seu desenvolvimento e dinamização.

A forma como cada aluno encara o e-portefólio tem, no nosso ponto de vista, uma íntima relação com os estilos cognitivos e de aprendizagem de cada um.

2.3. Estilos Cognitivos

Os estilos cognitivos denotam as tendências que cada indivíduo possui, e que o levam a agir de determinada forma. É uma dimensão da personalidade que influencia atitudes, valores e interações sociais. Segundo Cavellucci (2003), são mesmo uma forma automática de reagir a informações e situações, presentes provavelmente desde o nascimento ou definidas muito cedo na vida do aprendente, afectando o seu comportamento tanto social como individual.

Os estilos cognitivos estão presentes e influenciam todas as dimensões da nossa personalidade, condicionando, em consequência, a nossa forma de agir nas mais diversas áreas.

Foram desenvolvidos diversos estudos relativamente aos processos cognitivos, como por exemplos os estudos desenvolvidos por Grigorenko e Sternberg (1995), sendo que muitos desses estudos contribuíram para a noção do que é o estilo cognitivo e o controlo cognitivo.

Assim, dentro dos estilos cognitivos podemos encontrar os estilos de aprendizagem, que estão mais directamente relacionados com a forma como se processa a aprendizagem de cada aluno.

2.3.1. Estilos de Aprendizagem

É notório que cada indivíduo apreende informação de diferentes formas, o que conduz a algo que é normalmente designado por um estilo de aprendizagem próprio e preferencial. Existem diversos estudos na área que tentam reflectir o modo como cada pessoa pensa e apreende informação.

Contudo, os estilos de aprendizagem não são de forma alguma características estanques da personalidade de cada aluno, pois cada um vai adaptando a sua forma de aprender aos diferentes contextos com os quais se depara.

Segundo Davis (1993) é importante compreender os estilos de aprendizagem, pois permite-nos entender e explicar as diferenças que observamos os alunos. Permite igualmente que se desenvolvam estratégias de aprendizagem diferentes, baseadas nas forças e nas limitações que cada aluno traz para a aula. Por último, o facto de compreendermos as necessidades de aprendizagem de cada aluno ajuda-nos a ajudá-los na busca de mais estratégias de aprendizagem que mais adequadas

Assim, e segundo Pritchard (2005, p.53), os estilos de aprendizagem podem ser definidos como:

- “- a particular way in which an individual learns;*
- a mode of learning - an individual's preferred or best manner(s) in which to think, process information and demonstrate learning;*
- an individual's preferred means of acquiring knowledge and skills;*
- habits, strategies, or regular mental behaviours concerning learning, particularly deliberate educational learning, that an individual displays.”*

Desta forma, é notório que uma maior consciência sobre os estilos de aprendizagem poderá ter profundos impactos a nível pedagógico, ajudando o professor a conhecer de forma mais próxima as necessidades de cada aprendiz.

Existem diversos estudos e teóricos que se debruçaram sobre a categorização dos estilos de aprendizagem. Todos os modelos existentes sublinham as restrições de um

pensamento convencional no que diz respeito à aprendizagem e as limitações da maioria das condições de aprendizagem.

Iremos abordar três perspectivas teóricas, que entendemos serem as mais divulgadas.

Por exemplo, vejamos David Kolb que, no final dos anos 70, inspirado no trabalho de Kurt Lewin, desenvolveu uma teoria sustentada na existência de ciclos de aprendizagem, em que pressupõe que o processo humano de aprendizagem é composto por quatro etapas consecutivas (Atherton, 2005):

Experiência concreta (sentir) - Forma como o aprendente recebe a informação. Torna-se completamente envolvido nessa nova actividade de forma a entendê-la.

Observação Reflexiva (ver) - O indivíduo leva a cabo observações sobre o seu contacto com o mundo.

Conceptualização Abstracta (pensar) - Elabora conceitos abstractos e generalizações que permitem um novo contacto com a realidade.

Experimentação activa (fazer) - Forma como o aprendente interioriza a informação.

Da quarta fase, passa de novo para a primeira, construindo assim um ciclo de aprendizagem.

Com base nestas quatro dimensões, Kolb defende a existência de quatro estilos de aprendizagem:

Divergente - O aprendente divergente tem uma grande imaginação, conseguindo analisar as situações concretas a partir de diversas perspectivas. O seu desempenho é mais profícuo quando é necessário ser imaginativo e criativo. Demonstra amplos interesses culturais e artísticos.

Assimilador - Os assimiladores são profundamente observadores e possuem uma grande tendência para se preocuparem menos com as pessoas e mais com os conceitos abstractos. Demonstam grande interesse pelas ciências.

Convergente - Para os convergentes o conhecimento é organizado, podendo concentrar-se em problemas específicos. Possuem igualmente uma maior preferência em lidar com coisas do que com pessoas. Os seus interesses são mais técnicos.

Acomodador - O Acomodador tem tendência para arriscar e ousar mais. Valoriza as pessoas, mesmo que isso o faça parecer impaciente ou pressionante.

É importante reter que os estilos de aprendizagem, segundo Kolb, reflectem todo um processo de crescimento pelo qual o aprendente passa, utilizando cada estilo de aprendizagem, ou a combinação dos mesmos, para lidar com cada tarefa que lhe é proposta. Aliás, Kolb acreditava que cada indivíduo tinha uma forma individualizada de aprender, que ocorria como parte integrante do processo de desenvolvimento pessoal.

David Kolb desenvolveu um instrumento que tenta desvelar quais os estilos de aprendizagem inerentes a cada indivíduo, o *Learning Styles Inventory* (LSI). Contudo o referido instrumento foi, apesar de amplamente usado, alvo de algumas críticas por parte de outros teóricos. Por exemplo, Freedman and Stumpf (1980, 1981) alegavam que o LSI apenas se apoiava em duas dimensões bi-polares e Cornwell et al citados por Riding & Rayner (2007) *“reported a study of over 300 subjects which found support for only two of the individual ability dimensions in Kolb’s theory and little support for the two bipolar dimensions measured by the LSI”* (p. 57).

Outra classificação existente relativamente aos estilos de aprendizagem vem de Peter Honey e Alan Mumford, em finais dos anos 80. Utilizaram uma abordagem que, embora baseada na de Kolb, diverge da anterior em alguns aspectos. Segundo estes teóricos, os estilos de aprendizagem são passíveis de uma categorização em quatro partes (Pritchard, 2005):

Activistas - Preferem aprender fazendo, em vez de lerem ou ouvirem, por exemplo. Gostam de trabalhos de grupo, de forma a partilharem novas experiências e testarem novas ideias. Não são muito adeptos do planeamento, pois preferem agir logo.

Reflexivos - Preferem aprender observando. Optam por reunir o máximo de informação possível antes de tomarem qualquer decisão. Uma das suas maiores forças reside no

facto de recolherem e analisarem diversas informações, antes de tomarem qualquer decisão. São indivíduos mais ponderados.

Teóricos - Estes aprendentes gostam de perceber a teoria que se encontra por detrás de cada acção. Necessitam de modelos e orientação de forma a poderem enquadrar a sua própria aprendizagem. Sentem-se geralmente pouco confortáveis com questões ambíguas e subjectivas.

Pragmáticos - Estes estudantes têm necessidade de aplicar o que aprendem à realidade, pois só assim consideram que a aprendizagem foi útil. São pessoas confiantes no uso de novas ideias e gostam de incorporá-las no seu pensamento.

Estes teóricos desenvolveram igualmente um instrumento que tenta revelar quais os estilos de aprendizagem inerentes a cada indivíduo, denominado por *Learning Styles Questionnaire* (LSQ). Este instrumento apesar de não apresentar tantas fraquezas como o LSI, foi igualmente apontado como possuidor de algumas fragilidades, segundo opiniões validadas na área, como Allinson & Hayes (1988) e Presland (1994) (Riding & Rainer, 2007). Este instrumento teve desde início propósitos bastante comerciais, dado que o seu principal objectivo era a sua aplicação “*in the management of the workplace*” (Riding & Rainer, 2007, p.57).

Outra das classificações existentes de estilos de aprendizagem é a de Felder-Silverman, desenvolvida em 1988 por Richard Felder e Barbara Silverman. É dividida em 4 dimensões. Durante muitos anos foram consideradas 5 dimensões, mas, porém Felder acabou por abandonar uma delas, pois como o próprio acaba por dizer “*A problem is that in recent years I have found reasons to make two significant changes in the model: dropping the inductive/deductive dimension, and changing the visual/auditory category, to visual/verbal*” (Felder, 2002, p. 1).

Assim, as dimensões apontadas por Felder-Silverman são:

Sensitivos/intuitivos - Os aprendentes sensíveis são mais concretos e práticos. Preferem aprender os factos e são mais “detalhistas”. Não têm qualquer tipo de problema em utilizar a memória para decorar factos e informação. Os intuitivos são mais inovadores, imaginativos e orientados para teorias abstractas e conceptualizações.

Visuais/verbais - Os aprendentes visuais possuem uma maior tendência para absorver informação que possam visualizar, ou seja, que esteja processada em diagramas, imagens ou demonstrações. Os verbais beneficiam mais de explicações orais ou escritas.

Activos/Reflexivos - Os aprendentes activos gostam de trabalhos de grupo e tendem a reter a informação de uma forma mais eficiente se for discutida e debatida, pois gostam de explorar. Os reflexivos, por outro lado, preferem trabalhar de forma mais isolada de modo a reflectir sobre as informações recebidas.

Sequenciais/Globais - Os aprendentes sequenciais preferem adoptar caminhos de pensamento lógicos e lineares, em pequenos passos. Os aprendentes globais, pelo contrário, têm uma preferência por uma visão holística e geral.

Apesar de ser uma classificação nova, no que diz respeito à sua organização e terminologia, é possível afirmar que recolheu influências de autores anteriores. O Activo/Reflexivo é uma dimensão análoga à mesma desenvolvida por Kolb, enquanto que a dimensão Sensitivo/Intuitivo é influenciada pelo *Myers Briggs Type Indicator* (MBTI). É possível ainda observar as analogias entre o Activo/Reflexivo e o Visual/Verbal com as do VAK⁴ (Visual, Auditory, Kinesthetic) (Felder & Spurlin, 2005).

Explicações mais pormenorizadas sobre os instrumentos de avaliação em questão poderão ser encontradas mais à frente na secção “Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados”.

Apesar de todas as classificações existentes é notório, segundo Pritchard (2005), que *“Learning Styles are not fixed traits which an individual will always display. Learners are able to adopt different styles in different contexts”* (p.55).

Como ainda refere Felder (2005), *“Learning Styles profiles suggest behavioral tendencies rather than being infallible predictors of behaviour”* (p.104).

Intimamente ligados aos estilos de aprendizagem surge a Teoria da Inteligências Múltiplas preconizada por Howard Gardner.

⁴ <http://www.vark-learn.com/english/index.asp> (consultado na Internet a 5 de Janeiro de 2008)

2.4. Inteligências Múltiplas

A Teoria das Inteligências Múltiplas, da autoria de Howard Gardner, surge ligada aos estilos de aprendizagem pelo facto de também ela, estudar as relações existentes entre as capacidades inatas de cada pessoa e a forma como isso influencia, no caso do meio académico, a sua forma de aprendizagem. No entanto, e apesar da aproximação muitas vezes feitas, e como o próprio autor refere, *“Educators are prone to collapse the terms intelligence and style. For informal matters, that is no great sin. However, style and intelligence are really fundamentally different psychological constructs”* (2004, p.2). Assim, e antes de prosseguirmos com a explanação sobre as inteligências múltiplas, é importante mencionar que ao contrário dos estilos de aprendizagem *“Intelligence refers to the computational power of a mental system: for example, a person whose linguistic intelligence is strong is able readily to compute information that involves language”* (Gardner, 2004, p.2).

Desta forma, é necessário compreender o que é a inteligência, e segundo Gardner (2006), a inteligência é um motor que desencadeia uma forma de processar específica, sendo por isso um atributo ou uma faculdade inata a cada indivíduo. Assim sendo, esse é o motivo pelo qual os seres humanos têm diferentes formas de solucionar problemas e resolver questões.

Nessa sequência, o estudo relacionado com a forma que cada pessoa adopta para resolver os problemas com que se depara, deu origem à teoria das Inteligências Múltiplas, da autoria de Howard Gardner. Esta teoria visa enquadrar a forma como cada indivíduo resolve problemas, através da origem biológica de cada *“problem solving skill”*, como Gardner refere (2006, p.7).

Para identificar que tipo de inteligência está na origem da forma de operar de cada indivíduo, é necessário identificar que conjunto recorrente de operações caracteriza esse mesmo indivíduo, sendo de ressaltar o facto de que cada pessoa pode ter inatas a si mais do que uma inteligência múltipla.

Contudo, a questão que muitas vezes se coloca é *“How can you measure the intelligences?”* (Gardner, 2002, p.135). Pois bem, existem diversas formas de o fazer, nomeadamente através dos testes tradicionais que medem o Quociente de inteligência

(QI). Porém, estes pecam pelo facto de se restringirem à medição das inteligências linguística e lógico-matemática. Hare & Reynolds (2003) referem que se o QI fosse o único indicador das competências de uma pessoa não seria necessário as empresas recorrerem a entrevistas de selecção e outras técnicas que permitem apurar um bom candidato.

Segundo Gardner (1999) existem sete inteligências múltiplas:

Inteligência musical - Revela a capacidade de actuação, composição e apreciação de padrões musicais. É geralmente a inteligência que melhor caracteriza os músicos.

Inteligência corporal e cinestésica - Demonstra a capacidade de usar todo o corpo, ou partes dele, como forma de resolver problemas. É geralmente a inteligência que melhor caracteriza os bailarinos, actores, manequins, atletas. Porém, este tipo de inteligência poderá igualmente ser associada a profissões que requerem trabalhos com as mãos, por exemplo, como os artesãos, os cirurgiões e todos os indivíduos mais orientados para profissões técnicas.

Inteligência lógico-matemática - Traduz-se na capacidade de analisar problemas de forma lógica, desenvolvendo operações matemáticas e investigando as coisas de forma científica. É geralmente a inteligência que melhor caracteriza os cientistas, matemáticos, engenheiros.

Inteligência linguística - Revela-se na preferência por trabalhar usando a língua escrita e falada.

Inteligência Visual-Espacial - Traduz-se na capacidade inata de algumas pessoas em construir imagens mentais que lhes permitem orientar-se no espaço. É a capacidade característica de muitos navegadores antigos, que se orientavam pelas estrelas e pelos mares, sem possuir um único mapa.

Inteligência interpessoal - Manifesta-se através da aptidão que determinados indivíduos possuem de detectar as motivações, intenções e desejos de outras pessoas, podendo isso resultar no seu trabalho com essas mesmas pessoas. É uma inteligência geralmente associada a vendedores, a políticos e a líderes religiosos, por exemplo.

Inteligência intra-pessoal - Traduz-se pela capacidade do indivíduo se compreender a si próprio, usufruindo desse conhecimento para melhor conduzir a sua vida.

Durante os 10 anos que sucederam as primeiras inteligências múltiplas apresentadas por Gardner, o autor resistiu à tentação de alterar a sua teoria (Gardner, 2006). Porém, surgiram factores que o levaram a interpretar a existência de mais três, e que ele considera como candidatas a inteligências, sendo elas a naturalista, a existencial e a espiritual, descrevendo-as da seguinte forma:

Inteligência naturalista - Manifesta-se através da aptidão que alguns indivíduos possuem em identificar e distinguir espécies de animais e plantas, montanhas, reconhecer sons de aves, etc. É a inteligência associada a biólogos de grande renome, como Charles Darwin e E. O. Wilson.

Inteligência existencial - Traduz-se na capacidade humana de questionar as mais fundamentais questões da existência, como por exemplo “Porque é que vivemos”, “Porque é que morremos”, etc. Este tipo de inteligência seria associada a filósofos e grandes pensadores.

Inteligência espiritual - Pode revelar-se através das pessoas que sentem uma ligação mais forte com a religião e crenças religiosas de qualquer credo. Poderá ser associada a grandes líderes religiosos ou a qualquer outro crente. Contudo, e segundo Gardner, esta é ainda a inteligência que ele considera mais distante dos padrões por ele criados. A esse propósito, quando refere “*I concluded that at least two facets of spirituality were quite remote from my conception of intelligence*” (Gardner, 2006, p.20).

Por esse factor, a inteligência naturalística acabou por se associar de forma mais “natural” às outras inteligências, completando as oito inteligências múltiplas, sendo que as inteligências Existencial e Espiritual ainda não geram consenso.

Gardner, citado por Hare & Reynolds (2003), refere que todas as inteligências têm a mesma importância e embora tenhamos preferências, é possível desenvolver todas as inteligências um pouco como se tratassem de músculos quando fortalecidas pelo exercício.

Hare & Reynolds acabam ainda por referir que “os melhores aprendentes, tal como os melhores atletas, são os completos - os que desenvolveram forças, dinamismo e músculo em todas as suas capacidades. Isso dá-lhes flexibilidade e escolha” (2003, p.32).

Assim, e como referem L. Campbell, B. Campbell & Dickinson (2004), ao abordarem a relação da teoria de Gardner com o desenvolvimento dos e-Portefólios *“The portfolio is one tool that efectively offers longitudinal perspectives of student work while encouraging ongoing reflection of classroom learning. Depending on their use, portfolios provide evidence to students, teachers, parents and others of both academic and intrapersonal growth”* (p. 288).

Apesar de ter sido mencionado no início desta secção que as inteligências múltiplas e os estilos de aprendizagem encerram em si diferenças que devem ser tidas em consideração, devemos mencionar igualmente que também sustentam relações de semelhança passíveis de serem analisadas e observadas.

Alan Pritchard, na sua obra “Ways of Learning” retrata exactamente os pontos de semelhança que poderão ser detectados entre ambas, como podemos observar nas tabelas seguintes (Pritchard, 2005, p. 67-68):

Intelligence	Preferences
Linguistic/verbal learner: intelligence related to language and to the written and spoken word	<u>Likes to:</u> read, write and tell stories, work with intelligence riddles. <u>Is good at:</u> using descriptive language memorizing places, dates and trivia. <u>Learns best by:</u> saying, hearing and seeing words.
Logical/mathematical learner: intelligence related to reasoning numbers, abstractions and patterns	<u>Likes to:</u> do experiments, work things out, work with numbers, ask questions and explore patterns and relationships. <u>Is good at:</u> maths, reasoning, logic and and working from concrete to abstract. <u>Learns best by:</u> categorizing, classifying and working with abstract patterns and relationships.
Spatial/visual learner: intelligence	<u>Likes to:</u> draw, build, design and create things,

related to anything visual and the creation of mental images.	<p>daydream, look at pictures and slides, watch films and play with machines.</p> <p><u>Is good at:</u> imagining things, sensing changes, mazes and puzzles, and reading maps and charts.</p> <p><u>Learns best by:</u> visualizing, dreaming, using the 'mind's eye' and working with pictures</p>
Bodily/kinaesthetic: intelligence related to physical movement and actions located in the brain's motor cortex (where movement is controlled).	<p><u>Likes to:</u> move around, touch, 'tinker', talk language and perform.</p> <p><u>Is good at:</u> physical activities and crafts.</p> <p><u>Learns best by:</u> touching, moving, interacting with space and processing knowledge through bodily sensations</p>

Tabela 1: Learning activity preferences of the different intelligences

Intelligence	Preferences
Musical learner: intelligence related to sounds and auditory patterns, to rhythm, beat and tempo	<p><u>Likes to:</u> play musical instruments, sing, drum. Likes the sound of the human voice.</p> <p><u>Is good at:</u> listening, inventing tunes, keeping time (tempo), discriminating between different sounds.</p> <p><u>Learns best by:</u> listening, especially if things are set to music or are rhythmical.</p>
Interpersonal learner: intelligence related to relationships with others and various	<p><u>Likes to:</u> have lots of friends, talk to people, solve problems and join groups.</p> <p><u>Is good at:</u> understanding other people's feelings, leading others, organising and communicating.</p> <p><u>Learns best by:</u> sharing, comparing, relating and talking.</p>
Intrapersonal learner: intelligence related to self-reflection and self-awareness	<p><u>Likes to:</u> work alone and pursue own interests, daydream.</p> <p><u>Is good at:</u> understanding self, focusing inwards on feelings and dreams, following instincts, pursuing interests/goals and being original.</p> <p><u>Learns best by:</u> working alone, individualised projects, self-paced instruction and having own</p>

	space.
Naturalistic learner: intelligence related to observation and awareness of the natural world and patterns to be found there	<u>Likes to:</u> work outdoors, or at least close to the natural environment. <u>Is good at:</u> collecting and classifying, identifying natural artefacts. <u>Learns best by:</u> working outdoors, relating the classroom ideas and activities to the natural world.

Tabela 2: Learning activity preferences of the different intelligences (cont.)

3. Capítulo III - Processo de Implementação do projecto

A implementação deste projecto teve como alicerce principal a avaliação contínua, pois dadas as mudanças decorrentes da implementação da Declaração de Bolonha, foi parcialmente posto de parte o exame final como forma isolada de avaliação, apoiando assim a introdução de novas formas de trabalho e de avaliação, como são os e-Portefólios. No entanto, salvaguardamos o facto de os alunos terem sempre a oportunidade de, a qualquer altura do ano, desistir da avaliação contínua e optarem pela avaliação final (o inverso só é possível dentro de um determinado prazo estipulado pela instituição).

A realização de e-Portefólios foi assim encarada como um método a experimentar com os alunos, sendo, conseqüentemente, uma das componentes a avaliar.

O processo de implementação deste projecto teve essencialmente três fases. A primeira fase pautou-se pelo desenvolvimento das diligências necessárias ao arranque do projecto. A segunda fase foi marcada pelo decorrer do mesmo, com a aplicação dos instrumentos de avaliação. Finalmente, a terceira fase traduziu-se pelo momento dedicado à análise e interpretação dos dados recolhidos no decorrer do estudo.

3.1. A ELGG

A plataforma “ELGG - create, connect, discover”⁵ foi a seleccionada para este estudo, pois como anteriormente referido na secção da Apresentação, foi apontada pelo EIFEL como sendo uma ferramenta pautada pelas características necessárias ao desenvolvimento de um e-Portefólio. Além disso, e como afirma Siemens (2004) “*Tools like ELGG are examples of the simple technology that is required to increase adoption of portfolios*” (p.6).

Segundo o National Symposium on e-portfolios (2008), um e-Portefólio permite a inclusão de ficheiros de diversos formatos, tais como ficheiros do Microsoft Word, ficheiros PDF, imagens, entradas de blogue, vídeos e *links*. Tudo isto são elementos que a ELGG permite, tal a figura 1 ilustra, podendo a ELGG ser parte integrante de um ambiente pessoal de aprendizagem.

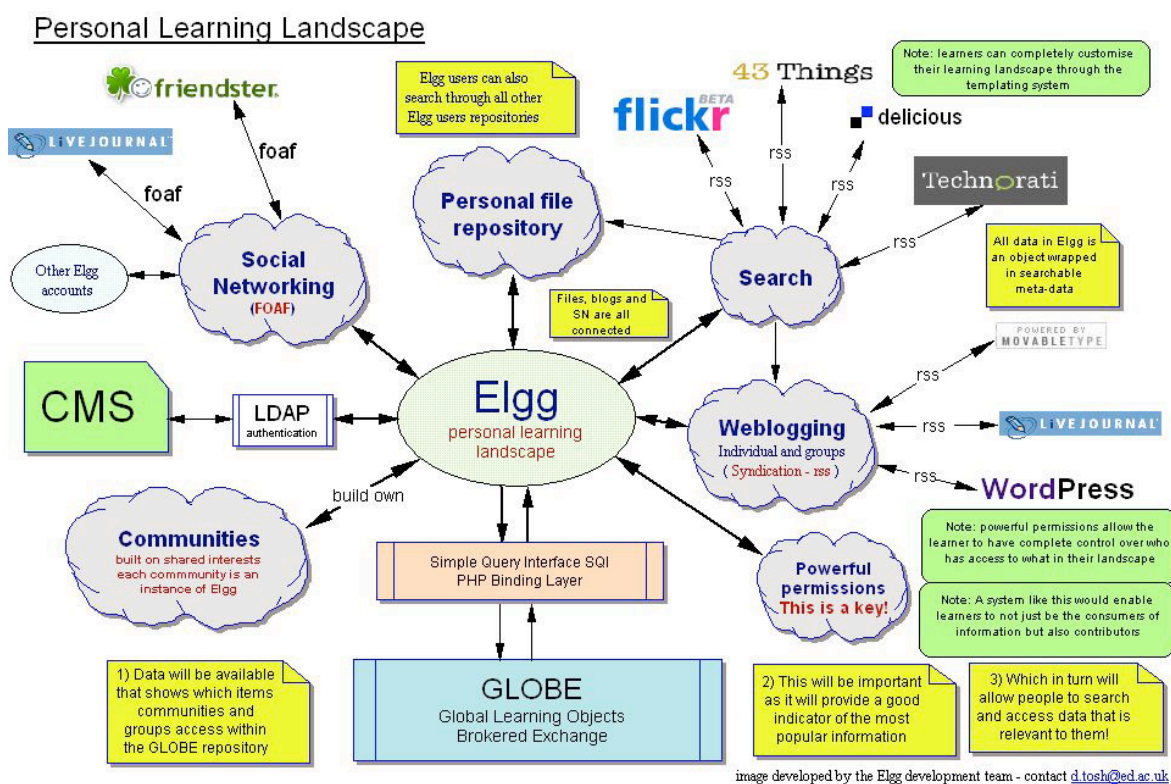


Figura 1: Mapa ilustrativo de um ambiente pessoal de aprendizagem

⁵ Página web oficial da ELGG classic - <http://classic.elgg.org/>

A Elgg Classic (v0.2 - 0.9) é uma plataforma *open-source*, que permite o seu *download* gratuito a partir do seu site, e existe fruto das contribuições de várias pessoas por todo o mundo. Oferece a possibilidade de possuir um blogue, de recolher informação de *rss feeds* e partilhar ficheiros. Tudo pode ser partilhado com a comunidade (utilizadores registados ou não) havendo no entanto restrições de privacidade que podem ser usadas pelos alunos. Cada item disponibilizado pode igualmente ser catalogado com palavras-chave, de forma a facilitar a terceiros a sua pesquisa na plataforma.

O facto de ser uma ferramenta passível de instalação em servidor próprio e não uma plataforma unicamente disponível a partir da Internet, constituiu mais um dos factores preponderantes na sua selecção, uma vez que, por se encontrar instalada a partir do ISCAP, fez com que não houvesse nenhum tipo de comprometimento com a ELGG *on-line*, salvaguardando qualquer tipo de problemas de acesso que pudessem ocorrer no caso de estarmos a utilizar essa plataforma externa.

O facto da plataforma possuir igualmente uma versão em português do Brasil, também facilitou o processo de selecção, embora ainda nem todos os elementos da plataforma se encontrassem traduzidos.

Está previsto o lançamento de uma nova plataforma ELGG (V. 1.0)⁶ no Verão de 2008, que irá substituir a ELGG por nós usada até ao momento, e à qual será conferido um estatuto de rede social ainda maior.

A ELGG clássica passou a estar disponível no ISCAP a partir da seguinte ligação: <http://www.iscap.ipp.pt/elgg/>, e foi dada a conhecer aos alunos do estudo.

3.2. Arranque do projecto

O arranque do projecto foi pautado por três momentos fulcrais e essenciais ao seu normal funcionamento. Os pedidos de colaboração, a produção didáctica e as sessões de esclarecimento. Esta situação reflecte-se perfeitamente nas palavras do *National Research Council* dos Estados Unidos da América, quando refere que:

⁶ Página web oficial da da ELGG (1.0) - <http://elgg.org>

“The tools of technology are creating new learning environments, which need to be assessed carefully, including (...), the types of assistance that teachers need in order to incorporate the tools into their classroom practices, the changes in classroom organization that are necessary for using Technologies, and the cognitive, social, and learning consequences of using these new tools” (2000, p.247).

3.2.1. Pedidos de colaboração no projecto

Foi solicitada a colaboração de dois professores que leccionavam a mesma unidade curricular (Ferramentas Electrónicas Aplicadas à Tradução) para este estudo. Um dos professores leccionava a alunos da turma diurna, sendo que o outro professor trabalhava com alunos pertencentes à turma nocturna.

O pedido de colaboração foi aceite e a partir dele desenvolveu-se uma parceria extremamente proveitosa para ambas as partes.

3.2.2. Produção didáctica

Foi desenvolvido um manual de utilização da plataforma ELGG⁷, composto por 19 páginas de informações e imagens que permitiam uma utilização mais acessível da ferramenta por parte do utilizador.

O manual foi disponibilizado aos alunos em formato digital, tanto através da ELGG, como através da plataforma Moodle, que é igualmente utilizada na instituição.

3.2.3. Sessões de esclarecimento

Foram dinamizadas 4 sessões de esclarecimento sobre o acesso e uso da plataforma ELGG, duas em cada uma das turmas que integram o estudo de caso. Foram todas realizadas no 1º semestre, sendo que as duas primeiras foram realizadas no início das aulas, e as outras duas foram realizadas a meio do 1º semestre. No 2º semestre, e dado que, na sua grande maioria, os alunos eram os mesmos, não se afigurou como necessário continuar com as sessões de esclarecimento. Apenas um aluno integrou a turma no 2º

⁷ Ver anexo 2 - Manual de utilização da ELGG.

semestre, e tendo optado pela avaliação continua foi necessário fornecer-lhe explicações sobre o manuseamento da ELGG fora da aula.

As sessões de esclarecimento foram realizadas com recurso ao *software* SANAKO que permite a projecção das imagens do computador do professor para os computadores dos alunos, permitindo assim uma visualização mais clara da plataforma, e impedindo ao mesmo tempo a distração do aluno com outros elementos da Internet, uma vez que o seu computador fica bloqueado com a transmissão por nós emitida.

Ao longo das sessões foi demonstrado como poderiam realizar o processo de registo na plataforma, assim como foram evidenciadas as potencialidades da mesma.

4. Capítulo IV - Metodologia de investigação

4.1. Tipo de investigação

4.1.1. Metodologia: Estudo de Caso

O modelo de investigação sobre o qual recaiu a nossa escolha foi o Estudo de Caso, pois “visa essencialmente a compreensão de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou instituição, considerados como uma entidade única, diferente de qualquer outra, uma dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural” (Sousa, 2005, p.137).

De acordo com Robert Yin (2003) devemos ter em especial atenção cinco questões que se colocam de forma frequente no desenvolvimento de um Estudo de Caso:

- 1 - as questões de investigação;
- 2 - as suas proposições, no caso de existirem;
- 3 - as unidades de análise;
- 4 - a correcta ligação entre os dados e as proposições;
- 5 - os critérios para a interpretação dos resultados.

A utilização do Estudo de Caso é por vezes criticada devido à dificuldade de transposição dos resultados nele obtidos para a generalidade das situações. Porém, concordamos com Lewin quando este, citado por Sousa (2006), afirma que “a validade e o carácter provativo do caso dependem exclusivamente da sua realidade, da sua autenticidade, e não da sua frequência ou da sua representatividade em relação a uma média estatística” (p.40). Robert Yin sustenta a mesma opinião quando menciona que os estudos de caso, tal como as experiências, são generalizáveis às proposições teóricas que se criam em torno deles e não pretendem ser generalizáveis a toda a população ou universo, pois o objectivo do Estudo de Caso é posteriormente expandir e generalizar as teorias (Yin, 2003).

Uma das vantagens da utilização do Estudo de Caso é assim a sua capacidade para lidar com diversos elementos, tais como documentos, entrevistas, observações, etc.

Segundo Sousa (2005), o estudo de caso pressupõe a existência de três fases:

- 1 - Recolha de dados o mais exaustiva possível;
- 2 - Análise qualitativa e quantitativa desses dados;
- 3 - Realização de inferências a partir da análise e chegada a conclusões.

O estudo de caso que analisámos foi implementado em duas turmas do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto do curso de Assessoria e Tradução (ano lectivo de 2007/2008), sendo uma das turmas diurna e a outra nocturna, da mesma disciplina, que se encontravam a frequentar a disciplina de “Ferramentas Electrónicas Aplicadas à Tradução”. Tendo em conta que não exercemos funções de docência nas turmas em questão, tivemos um papel orientador e de observação em todo o processo, contando com a colaboração de dois professores neste processo.

Desta forma, passámos pelas três fases enumeradas por Sousa, em que numa primeira fase foram recolhidos dados que englobaram diversos formatos, desde os dados inseridos pelos alunos no e-Portefólio (entradas de blogue, ficheiros, etc.), passando depois pela análise qualitativa dos mesmos, assim como pelas inferências extraídas desses

resultados, que serão explanadas com mais pormenor em pontos posteriores deste estudo⁸.

4.1.2. Abordagem: Qualitativa

A escolha recaiu sobre uma abordagem maioritariamente qualitativa, devido às características que pautam este estudo. É um estudo de caso e por isso reflecte uma realidade específica, com particularidades próprias, que têm de ser cuidadosamente analisadas e observadas e não quantificadas. Durante muito tempo as abordagens qualitativas foram tidas como menos sérias do que as abordagens quantitativas. Porém, e como refere Mason (2006) é errado considerar que a investigação qualitativa tem inerentes a si fragilidades baseadas na má compreensão do que é a lógica dos inquéritos qualitativos. Não é compreendida a importância estratégica do contexto e do particular no desenvolvimento das nossas percepções acerca do mundo social.

Nessa sequência, existe sim uma maior complexidade inerente à abordagem qualitativa, pois pelo facto de ser aceite um certo grau de subjectividade nos dados recolhidos, as conclusões acabam por ser objecto de uma validação mais exigente e concreta.

No entanto, temos consciência de que devido ao recurso à Internet (utilização da plataforma ELGG) por parte dos alunos, o uso da investigação qualitativa passa a ser mais desafiante. Como refere Flick (2006), passam a existir questões tais como “*How do you adapt methods and approaches? How do you adapt concepts of participation, sampling, and analyses to this filed?*” (p.268).

Contudo, essas questões apenas ganham força se não houver conhecimento real das pessoas em causa no estudo, e se não houver o consentimento das mesmas para aceder aos materiais que colocam *online* e às discussões que desenvolvem.

Se todas as questões éticas e deontológicas estiverem salvaguardadas não existe razão para não haver recurso à Internet quando demonstrado relevante, pois o interesse que a Internet tem vindo a arrecadar como nova forma de cultura vai incitar necessariamente ao desenvolvimento das metodologias adoptadas. Como refere Flick (2006), a investigação envolvendo a Internet ainda agora começou.

⁸ Este tema será desenvolvido no tópico “Processamento e Cruzamento de dados - Análises individuais”.

Umas das vantagens da abordagem qualitativa é *“its ability to access directly what happens in the world, i.e. to examine what people actually do in real life rather than asking them to comment upon it”* (Silverman, 2007, p.113), embora por vezes também seja importante saber a opinião que cada um regista sobre determinado acontecimento ou realidade.

Assim, e tendo em conta que a abordagem qualitativa reúne mais vantagens neste tipo de estudo em particular, entendemos que seria a abordagem mais indicada a seguir.

4.2. Caracterização do contexto e dos intervenientes no estudo

4.2.1. A unidade curricular - F.E.A.T

Este estudo foi levado a cabo na unidade curricular de Ferramentas Electrónicas Aplicadas à Tradução (F.E.A.T), que é parte integrante do Curso de Assessoria e Tradução do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto. O estudo foi aplicado em duas turmas do 2º ano do curso que já é leccionado segundo o modelo de aplicado através da Declaração de Bolonha.

Tendo em conta a unidade curricular onde foi levado a cabo este estudo, é necessário ter em linha de conta os objectivos e as competências que se esperavam adquirir na mesma, assim como a forma de as alcançar, ainda que de forma parcial, através da utilização dos e-Portefólios, apesar de essa questão não ser a parte fulcral do nosso estudo. E essas questões são de toda a importância, pois no contexto em que se enquadra este estudo é necessário que se classifiquem relações casuais, assim como a sua validade, e as condições sob as quais decorrem os fenómenos e as relações em estudo, para que sejam também o mais controladas possível (Flick, 2006).

4.2.2. Corpo de investigação

4.2.2.1. Os Professores

Os professores envolvidos no estudo (2 professores) tiveram um papel extremamente importante neste projecto, definindo objectivos a atingir com o trabalho dos e-

Portefólios e participando activa e interessadamente no desenvolvimento deste estudo. Para isso, enquadraram o desenvolvimento do e-Portefólio como uma das componentes a ser avaliada na unidade curricular⁹.

A componente de avaliação deste projecto acaba por ser necessária e decisiva numa primeira fase do seu desenvolvimento, pois como refere Siemens (2004), *“Implementing an institutional approach for eportfolios can be a difficult task. To be effective, the concept needs to be embedded into the process of instruction and assessment”* (p.7).

Foram assim por nós desenvolvidas duas propostas de avaliação (uma para o 1º semestre e outra para o 2º semestre), retratada numa grelha de avaliação semestral que abarcava todo o trabalho desenvolvido no e-Portefólio durante o semestre¹⁰.

Cambridge et al (2001) concordam que a avaliação é uma componente essencial quando se desenvolvem projectos deste tipo, enumerando ainda as seguintes componentes:

- 1 - Tipo e nível de ensino da turma;
- 2 - Objectivos a atingir com os e-Portefólios;
- 3 - Tipo de público a realizar os e-Portefólios;
- 4 - Critérios de avaliação.

No que diz respeito ao nível de ensino da turma e ao tipo de público, podemos afirmar que foram elementos de previsão difícil para os professores, dada a novidade da iniciativa a implementar. No entanto, o facto de ser um público familiarizado com o inglês e com o manuseamento de computadores (a unidade curricular em causa pressupõe o uso do computador), tornou como facto adquirido que os requisitos mínimos estariam alcançados.

4.2.2.2. A amostra - Alunos

Relativamente à amostra da população recolhida, a mesma traduz-se, como já acima mencionado, em duas turmas (uma diurna e outra nocturna) da unidade curricular de “Ferramentas Electrónicas Aplicadas à Tradução”, para evitar a dispersão do estudo que

⁹ Ver anexo 3 e anexo 4 - Programa de F.E.A.T no 1º e 2º semestre.

¹⁰ Este tema será desenvolvido no tópico “Avaliação das Aprendizagens”.

poderia provocar a impraticabilidade do mesmo. Aliás, e como refere Sousa (2006, p.64), “um estudo que defina como população os alunos de uma dada disciplina, de uma determinada cidade, ou mesmo apenas de uma escola, permite um estudo mais objectivo e menos sujeito a sofrer distorções causadas pela dimensionalidade”.

Desta forma, é possível afirmar que o tipo de amostra escolhido é não probabilístico. Os tipos de amostragem não-probabilística caracterizam-se pela ausência de fundamentação estatística, pelo que acabam sempre por depender somente dos critérios aplicados pelo investigador. Aliás, como referem Cohen, Manison & Morrison (2007) *“The selectivity which is built into a nonprobability sample derives from the researcher targeting a particular group, in the full knowledge that it does not represent the wider population; it simply represents itself”* (p.113).

Este tipo de amostra é frequentemente utilizado em investigações de pequena envergadura, que é o caso geralmente das investigações etnográficas, do “active research” ou do estudo de caso, como se verifica na nossa situação. Deste modo, os critérios que levaram à escolha destes alunos em particular deveram-se a duas questões essenciais:

- 1 - Serem turmas com acesso a computadores e Internet na sala de aula;
- 2 - Serem turmas com um grau muito elevado de familiaridade com o inglês, o que facilitava a utilização da ferramenta ELGG, cuja tradução para português ainda não se encontrava totalmente finalizada.

A amostragem não probabilística justifica-se quando é impossível ou inadequada a utilização da amostragem probabilística (amostra aleatória da população). Este tipo de amostra justificou-se neste caso em particular, pois a disponibilidade de um qualquer professor para este estudo não se verificou de todo, apenas dois se predispõem a participar. Devido a esse factor, a amostra não probabilística em uso foi a Amostra de Conivência que envolve a escolha dos indivíduos que se encontrem mais disponíveis no momento (Cohen, Manison & Morrison, 2007).

Este tipo de amostra adopta como amostra grupos de sujeitos que já existem agrupados, como é o caso das escolas, de determinados cursos ou turmas, professores de uma

escola ou professores de uma disciplina, alunos de uma turma, etc., como o foi neste caso, em que foram seleccionadas duas turmas da mesma disciplina.

Como anteriormente referido este estudo foi implementado junto de um estrato relativamente pequeno do ISCAP, que se justifica também pelo tempo de desenvolvimento do projecto ser diminuto, uma vez que um estudo de maior envergadura (estudar pequenos grupos de pessoas em diversas turmas de diversos grupos) implicaria necessariamente um espectro temporal mais alargado, comprometendo possivelmente a viabilidade do projecto dentro do escopo temporal de um ano. No entanto, é objectivo futuro da instituição alargar este projecto a todos os alunos da mesma.

No 1º semestre as turmas possuíam um total de 28 alunos (16 na turma diurna e 12 na turma nocturna), sendo que apenas poderiam ser estudados 17 (6 da turma diurna e 11 da turma nocturna), que eram os alunos que aceitaram fazer avaliação contínua, dado que os restantes fariam a unidade curricular apenas por exame final.

No 2º semestre as turmas possuíam um total de 27 alunos (16 na turma diurna e 11 na turma nocturna), sendo que 14 da turma diurna eram os mesmos do 1º semestre e 10 da turma nocturna eram os mesmos dos 1º semestre. No entanto, mesmo destes 27 alunos, apenas 10 não desistiram entretanto do processo de avaliação contínua, do qual a utilização da ELGG faz parte.

Desta forma, entre os dois semestres, e tendo em conta os alunos que ao longo do semestre renunciaram à avaliação contínua, puderam apenas ser avaliados 11 alunos no total das duas turmas. Desta avaliação 9 alunos coincidiram em ambos os semestres, sendo que 2 desenvolveram trabalho no e-Portefólio em apenas um semestre (caso de alunos que frequentaram Erasmus num dos semestres ou que não possuíam inscrição na disciplina em ambos os semestres, etc.). Houve ainda 5 alunos (entre os dois semestres) que, apesar de terem acedido ao processo de avaliação contínua e não terem desistido do mesmo, não desenvolveram trabalho suficiente no e-Portefólio de forma a poderem ser avaliados convenientemente nessa componente.

No caso dos alunos que não frequentaram um dos semestres por questões de Erasmus ou equivalências, mas que num dos semestres tivessem desenvolvido trabalho relevante foram igualmente estudados.

Assim, num total de 11 estudantes analisados com mais profundidade (entre a turma diurna e a nocturna), 10 são do género feminino e 1 de sexo masculino. À data da implementação do estudo, as idades variavam entre os 20 e os 43 anos, de acordo com a seguinte distribuição (Tabela 3):

Idade	Número de alunos
Até 20	3
De 21 a 25	2
De 26 a 30	1
De 31 a 35	1
De 36 a 40	3
De 41 a 45	1
Mais de 46	0

Tabela 3: Idades dos participantes no estudo

No que diz respeito ao papel dos alunos no estudo é possível afirmar que reagiram, numa primeira fase, com alguma relutância ao desenvolvimento deste projecto, relutância essa notada através do demorado arranque dos trabalhos a realizar no e-Portefólio. Este interesse pouco manifesto foi entendido como uma falta de habituação dos alunos à crescente inovação tecnológica que as aulas começam a revelar, assim como desabituação relativamente à avaliação contínua, que implica a realização de trabalhos ao longo da duração da unidade curricular.

É de mencionar ainda que no decorrer do estudo em causa a maioria dos estudantes não mostrou iniciativa no que diz respeito à integração de trabalhos diversificados (trabalhos anteriores a este ano lectivo) no seu e-Portefólio, apesar das indicações dos professores nesse sentido. Encararam o e-Portefólio, maioritariamente, como apenas arrolado à unidade curricular onde estava a ser desenvolvido.

Alguns alunos evidenciaram dificuldades no manuseamento da plataforma e na realização dos trabalhos de casa que envolviam reflexão sobre temas propostos, pois implicam uma grande capacidade de análise por parte do aluno.

Como refere Cambridge (2001):

“Students are responsible for telling their own stories of learning: for explaining what they did and did not learn, for assessing their own strengths and weaknesses as learners, for evaluating their products and performances, for showing how that learning connects with other kinds of learning, and for using the review of the past to think about paths for the future learning” (p.19).

No entanto, e com o decorrer do semestre, a motivação foi aumentando no caso de alguns alunos, acabando estes mesmo por afirmar que gostaram bastante da experiência.

4.2.2.3. O investigador

Enquanto investigador, o nosso papel foi principalmente de orientador e de observador activos. Orientador, pois coube-nos a nós o impulsionamento deste projecto nos moldes mais adequados, assim como o desenvolvimento do material didáctico de apoio necessário (manuais de utilização da plataforma). Coube-nos igualmente a tarefa de suprir as dúvidas existentes no que diz respeito ao desenvolvimento do e-Portefólio na ELGG, fosse através de *email* ou presencialmente, pois como refere Salmon (2006), *“Some participants need a lot of help, but do not recognize this, or do not wish to ask for it”* (p.192).

Como observador coube-nos uma análise atenta de todos os fenómenos que envolveram o processo de elaboração do e-Portefólio por parte de cada aluno e a forma como isso influenciou ou traduziu outros aspectos, como os estilos de aprendizagem e as inteligências múltiplas de cada um. Foi uma observação activa na medida em que fomos dando *feedback* às entradas de blogues realizadas pelos alunos, de forma a incentivá-los e motivá-los a interagir cada vez mais com a ferramenta. Como referem Collison, Elbaum, Haavind e Thinker, citados por Conrad & Donaldson (2004), *“There is strong evidence to suggest that learners learn best when constructing their own knowledge. However, there is also a right time to clearly guide learners or simply give them a critical piece of information to help them move forward”* (p.5).

Estes incentivos são fulcrais, para muitos participantes, pois as suas experiências num ambiente on-line, no início, podem constituir uma novidade por vezes demasiado

grande, como pudemos comprovar nesta experiência, através do desenvolvimento do e-Portefólio por parte dos alunos.

Foi igualmente criado um perfil na ELGG, onde nos disponibilizávamos a ajudar no manuseamento da ELGG e onde se encontrava disponível o manual de utilização da plataforma. Gerimos igualmente um blogue na ELGG onde solicitávamos tarefas aos alunos e esclarecíamos dúvidas¹¹.

Esta primeira fase de reticência por parte dos alunos teve que ser controlada o mais rapidamente possível, através da identificação das necessidades do estudante e incorporando actividades que pudessem ir ao encontro dos seus estilos de aprendizagem. Assim, acaba por ser essencial, numa primeira fase, tentar conhecer os alunos o mais possível, seja através dos perfis por eles disponibilizados, seja através das suas reacções a diversos tipos de actividades implementadas. Desta forma, acaba por ser possível criar uma maior noção de como é o aluno, não só a nível académico, mas também pessoal.

Com a utilização dos e-Portefólios esperamos precisamente atingir esse nível de conhecimento acerca do aluno. No entanto, será pretensioso dizer que esse tipo de informação se consegue de forma rápida. É todo um processo de adaptação e conhecimento que leva o seu tempo. A definição de estratégias diferenciadas e focalizadas surge posteriormente.

Esta componente mais activa tem vantagens na medida em que *“case study observations take place over an extended periode of time, researchers can develop more intimate and informal relationships with those they are observing”* (Cohen, Manion & Morrison, 2007, p. 260).

4.2.3. A avaliação das aprendizagens

Assessment of student learning is a taxing issue for all teachers in further and higher education, with a range of factors to be taken into consideration. First and foremost is the importance of ensuring alignment between the intendend learning outcomes and the learning strategies (Stefani, Mason & Pegler, 2007, p. 71).

¹¹ Ver anexo 13.16 - Entradas no blogue do investigador na ELGG.

Com base neste pressuposto, o processo de avaliação contínua aplicado aos alunos que assim o desejaram foi dividido em quatro campos de avaliação distintos:

- Trabalho de Grupo: 30%
- Trabalho Individual: 30%
- Teste teórico: 25%
- Assiduidade e participação - 15%

O trabalho individual, em ambos os semestres, correspondeu ao processo de desenvolvimento do e-Portefólio, sendo o mesmo decomposto em diversos componentes passíveis de avaliação¹². Assim sendo, o “Trabalho individual” será o único campo passível de explanação neste estudo, dado que é o que corresponde ao desenvolvimento do e-Portefólio.

Os elementos passíveis de avaliação foram organizadas num ficheiro de formato xls (Excel), onde os critérios e parâmetros de avaliação foram aplicados aos diversos elementos e se encontram igualmente descritos no ficheiro¹³.

Os critérios e parâmetros de avaliação foram desenvolvidos de raiz e pretendiam abarcar todos os factores que permitissem perceber se os objectivos principais a alcançar com este trabalho foram atingidos.

A avaliação do trabalho individual destes alunos foi analisada sobre diversas perspectivas, algumas delas transversais a qualquer temática, como o desenvolvimento do seu pensamento crítico, a capacidade de encontrar diversas fontes de informação, de sintetizar informação, etc.

No entanto, como afirma Virolainen (2006) *“When thinking about learning assessment as related to digital portfolio there are some points that are important to keep in mind. The aims of the course direct the assessment. Every bigger and smaller assessment helps the student to reach the goal”* (p.58).

¹² Ver anexos 7 e 8 - Plano de avaliação do trabalho individual do 1º e 2º semestre.

¹³ Ver anexos do 9.1 ao 9.4 - Ficheiros de avaliação do 1º e 2º semestre (formato EXCEL).

Assim, os objectivos¹⁴ a atingir na unidade curricular no 1º Semestre foram:

- 1 - Apreender noções básicas de tradução (humana, assistida e automática);
- 2 - Compreender a diferença entre tradução técnica e tradução literária;
- 3 - Desenvolver técnicas de pesquisa em linha;
- 4 - Adquirir noções de terminologia na óptica do tradutor;
- 5 - Conceber bases de dados terminológicas;
- 6 - Construir um corpus de referência.

No 2º semestre¹⁵ eram os seguinte:

- 1 - Fazer análise textual;
- 2 - Definir os conceitos de memória de tradução e de localização;
- 3 - Aplicar competências ao nível da pré-tradução, da tradução e da pós-tradução;
- 4 - Conhecer aplicações de tradução automática;
- 5 - Conhecer as aplicações de tradução assistida;
- 6 - Conceber e fazer a manutenção de memórias de tradução;
- 7 - Gerir projectos de tradução;
- 8 - Fazer a edição e o controlo de qualidade
- 9 - Conhecer aplicações de Localização.

Entre os objectivos transversais e gerais à disciplina estão:

- Optimizar de estratégias na pesquisa da Internet;
- Desenvolver de apetências no que concerne o manuseamento de tecnologias;
- Promover actividades de “*problem solving*”;
- Potenciar o trabalho colaborativo.

Assim, tendo em linha de conta não só os objectivos desta disciplina, assim como os objectivos que traçamos para este estudo de caso, foram aplicados diversos instrumentos de avaliação que passaram por uma fase de selecção e posterior utilização. Todo esse processo encontra-se desenvolvido na secção que se segue.

¹⁴ Ver anexo 3 - Programa da disciplina de F.E.A.T - 1º Semestre.

¹⁵ Ver anexo 4 - Programa da disciplina de F.E.A.T - 2º Semestre.

4.3. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

4.3.1. Selecção dos instrumentos

Uma das vantagens decorrentes da utilização do Estudo de Caso como metodologia é a de permitir que haja uma maior concentração das atenções do investigador naquele processo em especial. Essa situação possibilita a utilização de diversos instrumentos de avaliação, que conduzam a uma identificação dos diversos processos em curso.

Desta forma, no processo de selecção dos instrumentos de recolha de dados foram tidos em conta diversos aspectos que passaremos a enumerar:

- Instrumentos criados/adaptados às especificidades do estudo de caso;
- Instrumentos realizados por investigadores da área;
- Instrumentos que permitam completar dados (questionários, entrevistas, etc.).

Dos instrumentos já existentes, realizados por investigadores da área, existem alguns que foram passíveis de análise devido à sua ampla divulgação, tais como:

Learning Style Inventory (David Kolb)

O *Learning Styles Inventory* é um questionário composto por doze perguntas, em que o aprendente deve, em cada pergunta, colocar por ordem de importância as quatro palavras existentes como respostas possíveis. Desta forma, fica perfeitamente identificado o estilo que caracteriza cada aprendente.

Kolb, assim como os seus colegas, desenvolveram diverso trabalho empírico usando o *Kolbs Learning Styles Inventory*, de forma a enquadrarem diversos quadrantes do ciclo de aprendizagem e alcançarem diferentes formas de conhecimento (Atherton, 2005).

Learning Styles Questionnaire (Honey & Mumfords)

Este instrumento é constituído por 80 perguntas e foi usado com a finalidade de “*explore the implications for management of a four-fold style model*” (Riding & Rainer,

2007, p.57). Existe igualmente uma versão mais pequena deste questionário, com 40 perguntas.

Porém, estes instrumentos, datados dos anos 80, tiveram identificados em si, já nessa época, e como já mencionámos anteriormente, algumas inconsistências apontadas por outros teóricos (por exemplo Riding & Rayner, 2007), que nos levaram a não optar por eles, indo de encontro a ferramentas que recolheram um maior espectro de aceitação (verificar secção 3.4).

No caso do *Learning Styles Inventory*, por exemplo, foram colocadas por algumas vezes em causa as suas propriedades psicossométricas “*alleging low levels of reliabilty and little correlation with other indicators or models of learning style*” (Riding & Rayner, 2007, p.57).

Allisson & Hayes, em análise ao instrumento de Honey & Mumford também afirmam que “*the LSQ construct should not be uncritically accepted as a modelo of learning styles*” (Riding & Rainer, 2007, p.59).

Apesar disso, e sendo estas ferramentas tão amplamente divulgadas, teria sido de certa forma interessante analisá-las. Porém, também os elevados custos associados aos direitos de autor das mesmas foram decisivos para o seu afastamento do projecto.

Acabámos assim por optar pelo Índice de Estilos de Aprendizagem desenvolvido por Richard Felder e Bárbara Solomon, que iremos explicar mais à frente.

4.3.2. Instrumentos utilizados

Os instrumentos usados neste projecto de investigação enquadram-se em três eixos, como referido anteriormente.

Em primeiro lugar os instrumentos criados/adaptados às especificidades do estudo de caso. Neste eixo foram desenvolvidas as grelhas de observação dos e-Portefólios.

Depois foram utilizados os instrumentos desenvolvidos por investigadores da área. Aqui foi utilizado o Índice de Estilos de Aprendizagem de Richard Felder e Barbara Solomon, assim como o Teste de Inteligências Múltiplas da Literacy Works.

Por fim, os instrumentos que permitissem completar dados, como foram os questionários e as entrevistas.

Os instrumentos foram aplicados aos alunos em estudo, no entanto, e devido a questões de confidencialidade, os nomes reais dos alunos não se encontram divulgados nos testes. Foi aplicado um código identificativo de cada aluno, de forma a ocultar a sua identidade real.

Os instrumentos mencionados caracterizam-se da seguinte forma:

4.3.2.1. Grelha de observação de e-Portefólios

Devido à especificidade do estudo de caso em questão foi elaborada uma grelha de observação e avaliação dos e-Portefólios, decorrente da necessidade de analisar com mais pormenor que elementos constantes do portefólio poderiam indiciar características relativas ao estilo de aprendizagem e à inteligência múltipla de cada aprendente.

Esta grelha foi elaborada com base em diversos aspectos, tendo em linha de conta o processo de elaboração do e-Portefólio, a postura de cada estudante perante o projecto, a disponibilidade, a selecção do tipo de dados utilizados na elaboração do e-Portefólio, entre outros. Pretendeu ser o mais abrangente possível, de forma a captar todo o tipo de elementos internos e externos ao e-Portefólio que pudessem determinar as características de cada estudante.

A grelha foi elaborada com vista à obtenção de diversas informações, como já referido, sendo que a sua explicação pormenorizada poderá ser consultada no anexo correspondente à grelha modelo. A grelha é composta por quatro páginas e foi sendo alvo de preenchimento por parte do investigador no processo¹⁶.

Foram preenchidas 11 grelhas, correspondentes ao número de estudantes em análise.

¹⁶ Ver anexo 10 - Grelha de observação de e-Portefólios (versão modelo).

4.3.2.2. *Index of Learning Styles (ILS)*

A partir do modelo de Felder-Silverman relativo aos estilos de aprendizagem, Richard Felder e Babara Soloman, da Universidade da Carolina do Norte, desenvolveram um instrumento denominado por Índice de Estilos de Aprendizagem (*Index of learning styles - ILS*), que classifica os estudantes em quatro das dimensões já anteriormente mencionadas.

Este instrumento foi seleccionado para utilização, visto que avalia o que a classificação de Felder-Silverman teoriza. Os estudos comprobatórios da sua validade e confiança também contribuíram para a sua utilização.

É um instrumento composto por 44 itens, em que cada 11 itens dizem respeito a uma das 4 dimensões de estilos de aprendizagem definidos por Felder-Silverman. O ILS foi sofrendo sucessivas reestruturações, até ser lançado em 1997 na *World Wide Web*, para uso livre e sem custos associados.

A utilização desta ferramenta, como de outras similares, pressupõe a consciência de alguns factores, como refere Felder (2005):

“Learning Style Preferences are not reliable indicators of learning strengths and weaknesses. The fact that a student prefers sensing provides no sure measure of his or her skill at tasks associated with either sensing or intuition. The claim is that students classified as sensors, are more likely to have strengths associated with sensing and to lack of strength associated with intuition than are students classified as intuitors. The stronger the preference, the greater the likelihood” (p.105).

Em 2005 estimava-se que a versão *online* deste instrumento seria utilizada cerca de cem mil vezes por ano e que já teria sido alvo de diversas publicações científicas (Litzinger, Lee & Wise, 2005).

Este instrumento foi originalmente desenvolvido em língua inglesa¹⁷, no entanto, e após contacto via correio electrónico com o próprio Richard Felder¹⁸, foi-nos concedida a

¹⁷ Ver anexo 18 - Índice de Estilos de Aprendizagem (Versão original).

¹⁸ Ver anexo 17 - Mensagem de correio electrónico trocada com o Richard Felder.

tradução do ILS em português do Brasil (tradução feita por Marcius Giorgetti e Midia Kuri¹⁹), que nos vimos na necessidade de adaptar ao português europeu²⁰. A adaptação que foi feita por nós suportada pela formação superior que possuímos, na área da línguas.

4.3.2.3. Testes de Inteligências Múltiplas

Existem diversos testes disponíveis na *web*, que visam analisar a presença de inteligências múltiplas em cada indivíduo. Todos esses testes encontram-se assentes na Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner e vão apenas diferindo nas perguntas que utilizam para chegar a um mesmo fim.

No entanto, é de mencionar que Howard Gardner nunca desenvolveu ele próprio um teste de inteligências múltiplas, nem sequer existe um teste de inteligências múltiplas que ele apoie ou tenha validado (Gardner, 2004).

O autor nunca desenvolveu um teste, baseado na certeza que *“broad theories in the natural sciences, like evolution or plate tectonics, are similarly immune from a single, simple test. Rather, they gain or lose plausibility on the basis of an accumulation of many findings over a long period of time”* (2004, p.5), como refere no documento correspondente às perguntas frequentes no seu site.

Gardner chega mesmo a afirmar que:

“At one time, I thought it would be possible to create a set of tests of each intelligence— an intelligence-fair version, to be sure— and then simply to determine the correlation between the scores on the several tests. I now believe that this would be an extremely difficult feat to accomplish. Indeed, I think it could only be accomplished if one were to develop several measures for each intelligence, and then make sure that individuals were comfortable in dealing with the materials and methods through which each intelligence were measured” (2004, p.6).

¹⁹ Ver anexo 19 - Índice de Estilos de Aprendizagem (Português do Brasil).

²⁰ Ver anexo 20 - Índice de Estilos de Aprendizagem (Adaptação para português europeu).

Apesar disso, e dados os diversos testes disponíveis *on-line*, consideramos interessante a utilização de um dos testes disponíveis, para aplicação aos alunos. Dada a enorme diversidade de testes disponíveis, não se verificou como profícuo o desenvolvimento de um teste semelhante de raiz, pelo que procedemos a uma selecção de um desses testes para aplicação.

O teste utilizado é disponibilizado *on-line* pela organização *Literacy Works*²¹, que desenvolve trabalho relacionado com as inteligências múltiplas e a sua relação com a educação e a literacia de adultos.

Como é mencionado no *site* deste projecto a *“Multiple Intelligences for Adult Literacy and Education was originally developed in 1991-92 as a print-based kit called “Honoring Diversity: a Multidimensional Learning Model for Adults” (Literacy Works).*

Foi criado por Leslie Shelton, Joan Sheldon Conan, e Holly Fulghum-Nutterse, tendo sido financiado pela California State Library Foundation.

O *site* foi posteriormente adaptado por Leslie Shelton, Paul Heavenridge, e Cheshire Dave Beckerman, de forma a potenciar o uso das capacidades multimédia da *web* para chegar ao processo de detecção das inteligências múltiplas.

É uma organização sem fins lucrativos *“dedicated to providing high-quality multimedia curriculum for adult learners”* (Literacy Works). Integra o Western/Pacific LINC²², que actua em diversos estados dos Estados Unidos da América e que é um dos cinco centros tecnológicos regionais fundados pelo Instituto Nacional para a Literacia.

Após diversos contactos com a referida organização, no sentido de nos facultarem o processo de contagem do teste, nunca obtivemos resposta, pelo que não nos foi possível aceder ao processo de contagem do mesmo. Nesse contexto, vimo-nos na contingência de analisar pormenorizadamente o teste de forma a detectar um padrão de ocorrências que nos indicasse o seu processo de organização e consequentemente a sua contagem.

²¹ Página Web - <http://www.literacyworks.org/mi/home.html>

²² Página Web - <http://www.literacynet.org/lincs/aboutus.html>

Foi possível verificar que o teste foi desenvolvido de uma forma ordenada, em que cada uma das perguntas que pretendia determinar a incidência de uma certa inteligência no teste surgia sempre na mesma ordem.

O teste é composto por 56 perguntas, sendo que a primeira corresponde à inteligência “Linguística”, a segunda à “Lógico-Matemática”, a terceira à “Musical”, a quarta à “Visual-Espacial”, a quinta à “Cinestésica”, a sexta à “Interpessoal”, a sétima à “Intrapessoal” e a oitava à “Naturalista”, voltando depois à mesma ordem de surgimento até completar as 56 perguntas, ou seja, a nona pergunta seria correspondente à inteligência “Linguística” novamente.

Assim sendo, cada inteligência múltipla (são 8 inteligências) é representada por 7 perguntas, perfazendo um total de 56 perguntas.

Baseados nesta certeza quanto à organização do teste, desenvolvemos uma tabela de contagem²³ que permitiu detectar que inteligências múltiplas tinham mais incidência em cada aluno.

Alertamos, uma vez mais, para o facto de este teste ter sido efectuado apenas com o intuito de fornecer alguns indicadores para este projecto. Não lhe foi concedida mais importância do que aquela que ele tem, havendo plena consciência de que os elementos deles extraídos não poderão ser encarados como dados conclusivos e validados, absolutamente representativos da pessoa que respondeu ao teste.

4.3.2.4. Questionários

A utilização do questionário foi extremamente importante, na medida em que permitiu a recolha de mais alguns factores determinantes sobre o processo de desenvolvimento do e-Portefólio por parte dos alunos. Permitiu igualmente o conhecimento de variáveis que podem, ou não, interferir no desenvolvimento do e-Portefólio (acesso à internet, etc.), assim como a perspectiva futura dos alunos sobre o e-Portefólio.

²³ Ver anexo 29 - Tabela de resultados do Teste de Inteligências Múltiplas (modelo).

Idealmente um questionário deve possuir determinadas características que são essenciais ao seu sucesso, nomeadamente:

- **Grafismo atractivo** - Graticamente é importante que o questionário apele à resposta. Desta forma, optámos por um questionário de linhas simples e claras.
- **Rápido de responder (15 a 20 perguntas)** - É necessário ter em linha de conta o número de questões que é necessário formular no questionário, sendo que, como referem Munn & Drever (2004) *“Needing to ask is different from wanting to ask. You need to be ruthless in shedding questions that are interesting but not vital to your research”* (p.20).

Esta questão é extremamente relevante, pois um questionário curto tem mais hipóteses de sucesso no que concerne o número de respostas obtidas, do que um questionário longo e desmotivante.

Assim, optámos por apenas colocar 12 perguntas no questionário realizado.

- **Clareza nos seus propósitos** - O questionário não deve conter questões ambíguas, de resposta dúbia ou demasiado elaboradas. Desta forma, foram evitadas questões com duplas negativas, questões demasiado longas (questões com mais de uma frase), questões com duas temáticas inerentes (ex: Considerou a realização do e-Portefólio difícil ou fácil?), ou questões que induzissem determinadas respostas (ex.: Esta experiência foi muito interessante, não foi?). A clareza é fundamental, de forma a obtermos igualmente as respostas que pretendemos.
- **Linguagem utilizada** - O nível de linguagem deve corresponder ao do nível do público-alvo, sem no entanto deixar transparecer condescendência na formulação das questões, usando linguagem exageradamente simples.

Assim, verificados que foram os aspectos acima mencionados, optámos por construir um questionário misto, composto tanto por questões de resposta aberta, como por questões de resposta fechada, sendo estas últimas as que predominaram largamente no questionário.

“A opção por itens de resposta aberta ou fechada depende, em grande parte, das opções teóricas ou mesmo filosóficas assumidas, conscientemente ou não, pelo investigador” (Moreira, 2004, p.124). Dados os objectivos deste projecto de investigação, estes dois tipos de perguntas ocupam um lugar importante no questionário.

- **Perguntas de resposta aberta** - pois permitem a identificação dos mecanismos mentais subjacentes às respostas, não limitando o individuo a concentrar-se nas hipóteses de resposta consideradas pelos investigador.
- **Perguntas de resposta fechada** - nos casos em que os dados a apurar eram mais factuais e facilmente detectáveis em termos de respostas possíveis, este tipo de perguntas permitiam um tratamento mais rápido da informação por parte do investigador.

4.3.2.5. Entrevistas

A realização de entrevistas é um dos métodos mais utilizados no que diz respeito à investigação qualitativa, e optámos por usá-lo não só porque é comum, mas porque entendemos que os dados resultantes das perspectivas, opiniões, interpretações e experiências de outras pessoas, são de toda a importância neste processo e devem ser recolhidos e analisados, de forma a podermos completar a nossa análise.

Mishler, citado por Benwell & Stokoe (2007), refere que “*We speak our identity*” (p.138).

As entrevistas são qualitativas, e como Silverman refere, as entrevistas qualitativas não exigem uma capacidade extraordinária, exigem apenas que se interaja com aquela pessoa em específico, tentando compreender a sua experiência, opiniões e ideias (2007).

Os entrevistadores podem assim ser mais activos ou mais passivos no processo de entrevista, pois não há nenhuma prova irrefutável de que uma ou outra postura funciona melhor ou pior (Silverman, 2007).

Desta forma, foram realizadas apenas duas entrevistas, consequência do tempo que a realização de uma entrevista leva. As duas entrevistas realizadas foram feitas a um aluno diurno e a um aluno nocturno respectivamente. A selecção dos alunos a entrevistar foi feita com base nos seus desempenhos no e-Portefólio. Assim, escolhemos um aluno que tivesse desenvolvido bastante trabalho na ELGG, o que acabou por resultar numa aluna diurna, e um aluno que tivesse desenvolvido menos trabalho na ELGG, o que acabou por resultar numa aluna nocturna.

Na selecção dos alunos a entrevistar foram igualmente tidos em conta os seguintes factores:

- o aparente nível de interesse do aluno no e-Portefólio;
- a disponibilidade do aluno e
- a qualidade (ou não) do e-Portefólio do aluno.

As entrevistas pretendiam completar, como anteriormente referido, os dados recolhidos através de outra instrumentação utilizada, nomeadamente a grelha de observação. No entanto, as entrevistas foram realizadas com plena consciência de que socorrendo-nos apenas do momento da entrevista, nunca teremos capacidade para entrar na cabeça do entrevistado. O que a entrevista produz não é mais do que uma representação particular do seu ponto de vista e da sua opinião sobre uma determinada temática.

Na realização de uma entrevista Foddy (2001) refere que *“as is often doubtful that researchers always have a clear idea of the information that should be collected, it is doubtful that respondents always understand what information the researcher wants”* (p.38). Assim, foram tidos em conta determinados objectivos a atingir, no processo de elaboração das entrevistas.

As entrevistas foram conduzidas tendo em conta a perspectiva de Mason (2006), que considera que as entrevistas de uma investigação qualitativa devem reger-se por determinados pontos:

- A troca de diálogos;
- Um estilo relativamente informal;
- Uma abordagem centrada num tópico, biográfica ou narrativa;

No processo de elaboração das questões para a entrevista, foram ainda tidos em consideração quatro problemas apontados por Foddy (2001), que podem condicionar o normal entendimento das perguntas:

- *“The evolution of context specific meanings;*
- *The relative difficulty of words;*
- *The lack of empirical referents;*
- *The operation of unintended nuances associated with apparently similar words”* (p. 40-45).

Assim, foi desenvolvido um guião para a entrevista, com o intuito de servir de base e orientação à condução da entrevista. Simões (2006) indica que um guião é um conjunto (ordenado ou não) de questões abertas (resposta livre), semi-abertas (parte da resposta fixa e outra livre) ou fechadas (resposta fixa). Deve incluir dados, tais como a identidade do entrevistado, a data, o local, e um texto com os objectivos principais da entrevista que, aliás, devem ser lidos ao entrevistado inicialmente.

Neste caso em particular, o guião²⁴ foi composto por dados gerais (intervenientes, local, data, hora, etc.), pelos objectivos da entrevista e pelas perguntas em si.

4.3.3. Validação dos Instrumentos utilizados

A grelha de observação foi desenvolvida ao longo de diversos meses passando por diversas versões. Mais perto do final do seu desenvolvimento foi enviada para validação a dois especialistas, ambos professores da Universidade de Aveiro.

Tidas em conta que foram as observações, sugestões e correcções feitas, a grelha passou a estar pronta para aplicação.

No caso do Índice de Estilos de aprendizagem já era uma ferramenta validada cientificamente pelo que não foi necessário proceder a mais um processo de validação, ao contrário da grelha de observação que foi desenvolvida de raiz. Foi o próprio autor do índice de estilos de aprendizagem (Richard Felder) que nos forneceu a ferramenta

²⁴ Ver anexo 31 - Guião da entrevista (versão modelo).

traduzida em português (português do Brasil), sendo que a nós apenas nos restou fazer ajustes pouco significativos relacionados com a adaptação ao português europeu.

No que diz respeito ao Teste de Inteligências Múltiplas, e devido ao facto do teste se encontrar na língua inglesa, foi necessário recorrer a uma tradução do referido teste. Para a tradução por nós efectuada ser validada recorremos a um tradutor externo para que ele, através da nossa tradução portuguesa e sem conhecimento do original, retrovertesse o texto novamente para inglês. Assim, se a tradução para inglês por este perito fosse bastante semelhante à versão em inglês original significava que a tradução realizada por nós para português estava fielmente traduzida. Esse serviço foi solicitado a uma professora de Inglês, luso-americana, dada a sua reconhecida competência para desempenhar a função. Foi elaborado um ficheiro que espelha todo este processo de tradução do Teste de Inteligências Múltiplas²⁵.

O desenvolvimento do questionário passou igualmente por diversas etapas de evolução. Tal como a grelha de observação, e porque foi desenvolvido de raiz, necessitou de passar por um processo de validação que foi igualmente levado a cabo pelos especialistas da Universidade de Aveiro anteriormente referidos. Mais uma vez, e após todas as sugestões e advertências feitas, foi redesenhado de forma a estar apto para entrega aos alunos.

No caso das entrevistas, as perguntas elaboradas foram apenas revistas por nós e prendiam-se apenas com a verificação de alguns dados respeitantes aos alunos, pelo que não se justificou uma validação da mesma.

4.4. Processo de recolha e tratamento de dados

O processo de tratamento dos dados recolhidos pressupôs o processamento de quatro tipos de dados:

- Dados provenientes dos e-Portefólios;
- Dados dos instrumentos de avaliação de outros investigadores (ILS e Teste de Inteligências Múltiplas);

²⁵ Ver anexo 26 - Processo de tradução do Teste de Inteligências Múltiplas.

- Dados provenientes da aplicação do questionário;
- Dados provenientes das entrevistas.

4.4.1. e-Portefólios

Os e-Portefólios foram alvo de uma análise rigorosa que se dividiu em alguns eixos de análise, sendo eles:

- Análise dos dados provenientes das grelhas de observação aplicadas²⁶;
- Análise do perfil de utilizador que o aluno disponibilizou na plataforma²⁷;
- Análise da tipologia de ficheiros seleccionados pelo aluno, com atenção ao tipo de discurso existente nos mesmos e à sua estrutura;
- Análise do tipo de entradas colocadas no blogue, assim como o tipo de discurso existente nas mesmas²⁸;
- Análise das reflexões colocadas pelos alunos sobre a experiência na ELGG²⁹.

As grelhas de observação permitiram desvelar aspectos importantes dos e-Portefólios, pois abarcaram observações sobre aspectos relacionados com o trabalho e com as componentes, visual, textual e também social. As grelhas permitiram assim a obtenção de dados mais gerais, sendo que nos casos em que se verificou a necessidade de uma análise mais exaustiva foram levadas a cabo outro tipo de análises, como acima referidas. Foi desenvolvida uma grelha modelo com a explicitação de todos os pontos³⁰.

Foram preenchidas 11 grelhas de observação, correspondentes a 11 alunos, como anteriormente já referido.

No que respeita os dados de perfil disponibilizados pelos alunos, podemos observar que a grande maioria dos alunos acabou por ser bastante descritivo no seu perfil, fornecendo indicadores preciosos sobre as suas preferências e características pessoais.

²⁶ Ver anexos 10.1 a 10.11 - Grelhas de observação dos alunos.

²⁷ Ver anexos 11.1 a 11.16 - Perfis disponibilizados pelos alunos na ELGG.

²⁸ Ver anexos 13.1 a 13.15 - Entradas de blogue colocadas pelos alunos na ELGG.

²⁹ Ver anexos 14 e 15 - Reflexões dos alunos sobre a ELGG (1º e 2º semestre).

³⁰ Ver anexo 10 - Grelha de observação dos e-Portefólios (versão modelo).

No que diz respeito aos ficheiros colocados na plataforma foi dada especial ênfase à organização do discurso e ao aspecto gráfico. O mesmo tipo de análise foi feito às entradas no blogue, sendo que podemos afirmar que a análise das mesmas foi extremamente importante. Foi importante na medida em que permitiu detectar elementos de discurso que induzem características pessoais de quem o escreveu, sendo que essas características pessoais, uma vez associadas aos restantes dados recolhidos por outra instrumentação (grelha de observação, ILS e TIM), permitem a confirmação de certas características já registadas.

Sendo que neste momento em particular lidamos com discurso escrito e não oral (com o discurso oral trabalhámos posteriormente nas entrevistas), existem elementos que acabam por passar um pouco despercebidos ao investigador, pois como menciona Fairclough (2007) *“we no longer have the ongoing negotiation of meaning within dialogue, which at least gives us some evidence of how things are being intended and interpreted”* (p.11). Já o texto escrito é aberto a mais interpretações na medida em que a inexistência de sentimentos e expressões do seu autor assim o permite.

Desta forma, a análise do discurso escrito acaba por ser bastante mais complexa. O investigador, na sua análise, acaba por julgar e interpretar os textos com que se depara através de uma visão também ela pessoal, pois deduzir o que determinada pessoa sente verdadeiramente ao escrever de determinada forma, se está a ser sincero ou não, é bastante difícil.

Fairclough (2007) afirma que por vezes tentamos perceber porque é que as pessoas escrevem ou falam de certa forma e que por isso mesmo existem textos que recebem mais atenção por parte do investigador do que outros, pois são passíveis de mais trabalho interpretativo. Existem textos mais transparentes e outros mais opacos aos olhos das pessoas que os interpretam, o que leva a que o processo interpretativo seja muitas vezes fácil e outras vezes extremamente difícil envolvendo uma grande dose de análise e consequente subjectividade. Essas diferenças são bastantes visíveis quando observamos as reflexões dos alunos sobre a ELGG, onde dão a sua opinião de forma livre, assim como também nos trabalhos de casa que realizam sobre um determinado tema.

Desde já alertamos para o facto da análise de discurso por nós desenvolvida, ter sido alvo de uma abordagem menos aprofundada, dado que este tema não é parte fulcral dos objectivos a alcançar neste estudo, pretendendo apenas suportá-lo em alguns aspectos. No entanto, e como anteriormente mencionado, tivemos o cuidado de analisar não só os textos (ficheiros) colocados pelos alunos no seu e-Portefólio, como também os textos associados às entradas nos seus blogues (as reflexões e não só) e comentários efectuados noutros blogues (nos casos em que isso se verificou), assim como os textos dos e-mails trocados com alguns dos alunos, revelando aqui os aspectos mais significativos detectados.

Porém, seja qual for a análise de discurso efectuada a um qualquer texto, ela nunca terá a capacidade de nos dizer tudo o que há para ser dito acerca do mesmo, pois não existem análises de discurso definitivas e totais. No entanto, isto não significa que as análises textuais não tenham muito para nos dizer. Devemos ter consciência de que serão sempre análises com um certo grau de limitação.

Assim, apesar da sua menos profundidade com que fizemos a análise de discurso, esta vertente é sempre importante, porque *“Who you are is partly a matter of how you speak, how you write, as well as a matter of embodiment (...). Styles are linked to identification”* (Fairclough, 2007, p.159).

4.4.2. Dados dos instrumentos de avaliação de outros investigadores

Como já mencionado, o teste desenvolvido por Richard Felder e Barbara Soloman é relativo aos estilos de aprendizagem, e o teste de aferição das Inteligências Múltiplas, desenvolvido pela Literacy Works e baseado na Teoria de Howard Gardner, foram os instrumentos de avaliação desenvolvidos por outros investigadores que optámos por usar.

Ambos os testes foram realizados em formato papel, de forma a serem respondidos na aula ou fora dela (mediante o tempo disponível na aula para o fazerem), e foram entregues em língua portuguesa. O formato papel justifica-se na medida em que torna mais fácil para o aluno a sua visualização (em vez de visualizar no ecrã do computador o que se torna mais cansativo, dada a sua extensão). A sua resposta, quando efectuada na

aula, também se torna mais rápida em papel. O facto de ser em papel permite igualmente que o aluno, nos casos em que não foi concedido tempo para responderem ao teste na aula, possa responder ao teste num intervalo ou numa outra localização mais relaxante, sem necessidade de acesso a um computador.

Além disso, estudos apontam para o facto das pessoas preferirem a leitura através do papel em vez da leitura através do monitor de um computador. Foi efectuado, por exemplo, um estudo com 254 alunos do Royal Roads University School of Business no Canadá, acerca dos hábitos de leitura dos alunos, sendo que foi apurado que a grande maioria dos alunos preferia ler em formato papel por razões de portabilidade, dependência, flexibilidade e ergonomia (Spencer, 2006).

Dado que o número de alunos em estudo é algo reduzido, o tratamento da informação em papel não se tornou inoportável, facto que seria impensável se o número de alunos fosse maior que o existente.

O Índice de Estilos de Aprendizagem foi o primeiro teste a ser entregue. Foi distribuído e respondido na aula da turma nocturna no dia 17 de Março de 2008, sendo novamente distribuído no dia 24 de Março para abarcar os alunos que não tinham estado presentes na 1ª distribuição do mesmo. Na turma diurna foi distribuído no dia 14 de Abril.

O teste de Inteligências Múltiplas foi entregue na turma nocturna no dia 28 de Abril, juntamente com o questionário, sendo que foram entregues aos alunos para responderem em casa. Devido a este factor os alunos demoraram muito tempo a entregar os testes e os questionários (foram entregues na mesma data como se poderá verificar posteriormente).

Os testes foram recebidos em papel e os seus dados foram convertidos em formato digital, onde o nome real de cada aluno foi substituído por um nome codificado.

4.4.3. Dados dos questionários

Os questionários foram realizados em formato papel e distribuídos na turma nocturna no dia 28 de Abril (juntamente com o TIM) para serem respondidos em casa. Optámos por

indicar aos alunos que respondessem ao teste em casa, de forma a evitar que houvesse respostas semelhantes entre colegas no caso das perguntas pessoais.

No caso da turma diurna foram distribuídos no dia 29 de Abril e nos mesmos moldes.

4.4.4. Dados das entrevistas

Como refere Mason (2006), *“If you are intending to ‘read’ your data literally, you will be interested in their literal form, content, structure, style, layout, and so on”* (p.149). Assim, no que concerne o processo de entrevistas, foram tidos em conta diversos aspectos, que vão para além dos objectivos principais, tais como o nível de vocabulário utilizado, a estrutura do diálogo, etc., pois não é possível um entendimento verdadeiro dos efeitos sociais do discurso de uma pessoa sem olhar atentamente para o que acontece quando essa pessoa fala ou escreve.

Assim, revela-se como extremamente importante fazer uma observação interpretativa e reflexiva dos dados, pois uma metodologia de investigação qualitativa passa também por aí: conseguir observar para além do que é literal.

Nas duas entrevistas realizadas foram apresentadas as questões aos alunos de forma a certificarmos-nos de que não restavam dúvidas acerca do que era pretendido com as perguntas a fazer.

Note-se que foram pedidas autorizações aos entrevistados para a gravação das respectivas entrevistas, de forma poder registar exactamente as mesmas palavras que o entrevistado utilizou, evitando resumi-las.

Depois iniciámos com uma pergunta menos complexa de forma a deixar o entrevistado à vontade, tendo sido apenas questionado sobre a forma como encarou esta experiência inicialmente. A entrevista, posteriormente, acabava por fluir de forma normal.

Pudemos observar, no entanto, que os alunos entrevistados acabaram por ter posturas completamente diferentes, tendo um adoptado uma postura mais descontraída e relaxada, enquanto o outro revelava uma postura mais séria perante os objectivos da entrevista.

4.5. Contributo do e-Portefólio no ensino da Tradução

A utilização do e-Portefólio na unidade curricular de Ferramentas Electrónicas Aplicadas à Tradução teve um papel importante no processo aquisição de competências essenciais à disciplina. O desenvolvimento dos e-Portefólios deu o seu contributo junto daqueles que desfrutaram de uma utilização quase plena do mesmo. Vejamos:

- A utilização do blogue potencia o desenvolvimento da capacidade escrita e do pensamento crítico;
- A visibilidade interna e externa (optativo) do e-Portefólio e dos projectos de tradução que dele constam, aumenta a noção de responsabilidade pelo trabalho apresentado;
- O uso da plataforma aumenta a destreza no manuseamento da tecnologia, que é uma parte essencial da disciplina;
- A capacidade de organização da informação recolhida é potenciada;
- Nasce a noção de comunidade fruto dos alunos seguirem e comentarem os blogues dos colegas.

É notório que a aquisição destas competências através do uso e desenvolvimento do e-Portefólio não podem ter sido adquiridas através de um manuseamento descomprometido da ELGG. Apenas aqueles que se empenharam verdadeiramente no seu uso ao longo do tempo puderam de facto adquirir as novas competências acima referidas, no caso de ainda não as terem desenvolvidas.

4.6. Processamento e Cruzamento de dados - Análises individuais

O cruzamento de dados foi um momento fulcral em todo este processo, pois através desse cruzamento tornou-se possível constatar a consistência existente entre os resultados extraídos através dos diversos instrumentos utilizados e criados para o efeito (grelhas de observação, questionários e entrevistas) e os resultados extraídos através da aplicação de instrumentos de avaliação de outros investigadores (ILS e TIM).

Assim, foram feitas análises individuais aos alunos estudados, cruzando a informação decorrente do desenvolvimento do e-Portefólio (perfil, ficheiros, blogue), assim como

da grelha de observação para ele criada, dos dados resultantes da aplicação do questionário e as informações provenientes da aplicação do ILS e do TIM. Nos casos previstos, a informação proveniente das entrevistas efectuadas foi igualmente tida em linha de conta.

Deste modo, foi possível chegar a algumas considerações relativas ao estilo de aprendizagem e inteligências múltiplas de alguns alunos. Não foi possível analisar todos os alunos das turmas em questão, pois como já foi anteriormente mencionado, nem todos desenvolveram trabalho suficiente que permitisse uma análise mais profunda.

4.6.1. Análises dos alunos da turma diurna

Aluna AD2

A aluna AD2 é do sexo feminino, tem 20 anos de idade e encontra-se, pela 1ª vez, a frequentar a unidade curricular de Ferramentas Electrónicas Aplicadas à Tradução. Pertence à turma diurna (R21D).

Os dados referentes a esta aluna serão apenas os relativos ao 1º Semestre, dado que a aluna em causa se encontrou a realizar o programa Erasmus na Polónia durante todo o 2º semestre.

Apesar disso, é de mencionar que a aluna, apesar de distante, continuou sempre a colaborar no processo de recolha de dados através de correio electrónico, respondendo a todos os instrumentos de avaliação que lhe foram enviados por esse sistema.

Assim, passemos à divulgação dos resultados alcançados através do Índice de Estilos de Aprendizagem (ILS)³¹.

Deixamos apenas a nota de que a cor de fundo utilizada para os gráficos respeitantes aos resultados do ILS será o cinzento para todas as análises.

³¹ Ver anexo 21.1 - ILS respondido pela aluna AD7.

Este teste revela que a aluna, no que respeita as escalas “Activo/Reflexivo” e “Visual/Verbal”, possui um equilíbrio entre ambos os pólos das dimensões, dado que a sua pontuação se encontra entre o 1 e 3 na classificação de Felder e Barbara Soloman. No que concerne a escala “Sensitivo/Intuitivo” é revelada uma preferência pelo estilo de aprendizagem “Sensitivo”, sendo que na escala “Sequencial/Global” é igualmente revelada uma preferência pelo estilo de aprendizagem “Global”³² (gráfico 1).

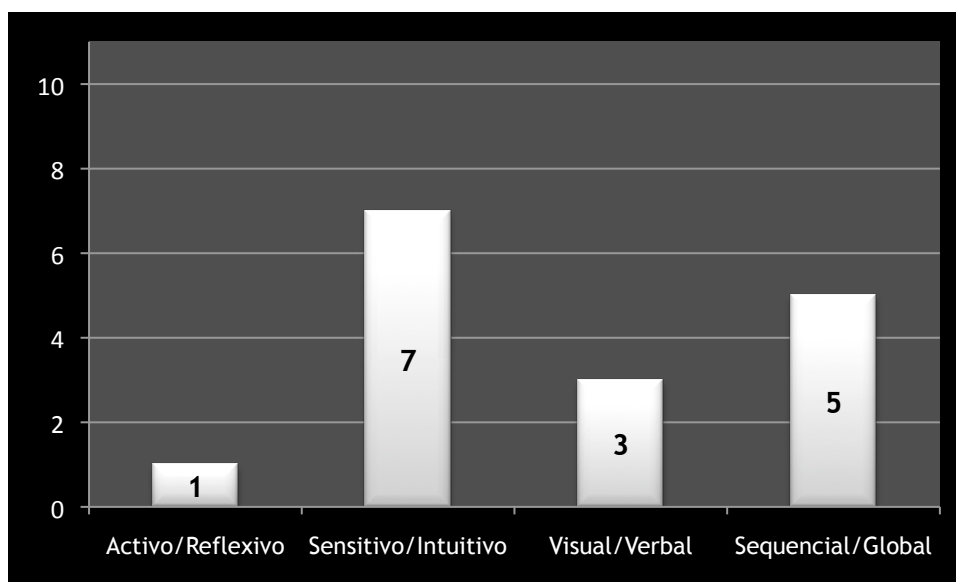


Gráfico 1: Resultados do Índice de Estilos de Aprendizagem da aluna AD2

Assim, no que respeita a escala “Sensitivo/Intuitivo”, é possível constatar no e-portefólio da aluna que, de facto, existem aspectos que corroboram a presença de ambos, embora o teste aponte para a maior predominância do estilo “Sensitivo”.

O estilo de aprendizagem “Sensitivo” caracteriza as pessoas muito práticas e concretas, pelo que o facto de a aluna ter sempre revelado a preocupação de realizar sempre as tarefas solicitadas³³, assim como a preocupação de as entregar na data prevista³⁴, revelou a sua faceta prática e cumpridora das suas obrigações.

Relativamente ao estilo “Intuitivo” e apesar de não estar tão patente no e-Portefólio, pela nossa observação da aluna é um estilo que também a caracteriza. A aluna sempre

³² Ver anexo 23 - Resultados do ILS da turma R21D (verificar aluna AD2).

³³ Ver anexo 12.1 - Mensagem de correio electrónico da aluna AD2.

³⁴ Ver anexo 10.1 - Grelha de observação da aluna AD2.

pautou os seus trabalhos por um cunho inovador e pessoal (ficheiro relativo à biblioteca electrónica, por exemplo) indo, quase sempre, para além do que era inicialmente pedido. Demonstrou preocupação com o aspecto gráfico dos trabalhos, assim como do seu e-Portefólio, dotando-o de *widgets* que o personalizavam e o tornavam diferente do que era esperado³⁵.

O seu cunho “Intuitivo” é igualmente visível pelas suas entradas de blogue. No caso do Natal e do Ano Novo³⁶, por exemplo, a aluna não só redigiu entradas de blogue desejando festividades felizes, como incluiu em cada uma delas, explicações pormenorizadas sobre as quadras festivas em questão.

No que concerne a escala “Sequencial/Global”, foi revelado pelo ILS uma presença mais acentuada do estilo de aprendizagem “Global”, que aliás está patente no e-Portefólio da aluna em alguns aspectos.

Por exemplo, a aluna quando questionada sobre a sua experiência de desenvolvimento do e-Portefólio no questionário³⁷, revelou a sua visão global e futura deste projecto, respondendo que considerou ser uma experiência enriquecedora porque:

“A ELGG é um projecto ainda pouco conhecido, creio que só enriqueceu em termos da disciplina em causa (F.E.A.T). No entanto, caso haja mais divulgação penso que será um projecto bastante enriquecedor no futuro, uma vez que até as empresas poderão ver o tipo de trabalhos que elaboramos na universidade, e com isso, caso gostem do nosso desempenho, nos contratem facilmente.”

Na escala “Activo/Reflexivo”, apesar de ser apresentado no ILS um equilíbrio entre as dimensões, foi possível notar que a aluna tinha um espírito bastante reflexivo, sentindo necessidade de discutir os assuntos e de escrever sobre eles. Logo no início deste projecto, a aluna escreveu no seu blogue³⁸:

³⁵ Ver anexo 16.1 - Apresentação gráfica do e-Portefólio da aluna na ELGG.

³⁶ Ver anexo 13.1 - Entrada no blogue da aluna (dia 19 e 29 de Dezembro de 2007).

³⁷ Ver anexo 30.1 - Resposta à pergunta nº 10 do questionário da aluna AD2.

³⁸ Ver anexo 13.1 - Entrada no blogue da aluna (27 de Novembro).

“Olá! Não posso começar sem, primeiro, cumprimentar toda a Comunidade Iscapiana! =)

Como sem “Testamentos” escritos não há comentários, passo a redigir um pequeno “Testamento” para ver se resulta e se incentivo o resto do pessoal a fazer o mesmo. Para começar, não tenho muito jeito para estas coisa mas, cá vai uma tentativa. (= Achei sugestivo falar sobre a criação deste site o qual na minha opinião, foi muito bem conseguido.

É uma boa iniciativa, uma excelente forma de criarmos os nossos portfólios via-internet e, ao mesmo tempo, de divulgá-los a pessoas fora da nossa comunidade iscapiana, nomeadamente a nível profissional...

E agora, gostava que partilhassem comigo as vossas opiniões e, talvez, estender a minha.”

No manuseamento da plataforma, a aluna afirmou no questionário³⁹ a que respondeu que preferiu levar a cabo uma exploração pessoal da plataforma e socorrer-se igualmente das sessões de esclarecimento, revelando também o seu estilo “Activo”.

Relativamente à escala “Visual/Verbal” é possível constatar que a aluna, de facto, encerra em si características dos dois estilos de aprendizagem. Colocou, frequentemente, ficheiros de apresentações de *PowerPoint*, nos quais é possível constatar a simbiose entre texto e imagem.

No que respeita o teste de inteligências Múltiplas⁴⁰ é possível verificar que os resultados apontam para a predominância da inteligência “Interpessoal”, seguida da “Intrapessoal” em 2º lugar, e da “Espacial” em 3º⁴¹. A inteligência menos evidenciada é a “Lógico-matemática” (Gráfico 2).

Alertamos para o facto da cor de fundo utilizada para os gráficos respeitantes aos resultados do TIM terão será o preto para todas as análises.

Relativamente à presença da inteligência “Interpessoal”, que revela as pessoas que possuem uma especial apetência para se relacionarem com outras, assim como uma grande capacidade de comunicação, pudemos verificar que existem alguns aspectos que corroboram a sua presença, como, por exemplo, o facto da aluna tecer comentários nos

³⁹ Ver anexo 30.1 - Resposta à pergunta nº 7 do questionário da aluna AD2.

⁴⁰ Ver anexo 28.1 - TIM da aluna AD2 (Turma R21D).

⁴¹ Ver anexo 29.1 - Resultados do TIM da aluna AD2 (Turma R21D).

blogues dos seus colegas e no blogue por nós desenvolvido. A capacidade de comunicação da aluna está igualmente patente na entrada de blogue acima transcrita onde ela remata com a seguinte afirmação “E agora, gostava que partilhassem comigo as vossas opiniões e, talvez, estender a minha”.

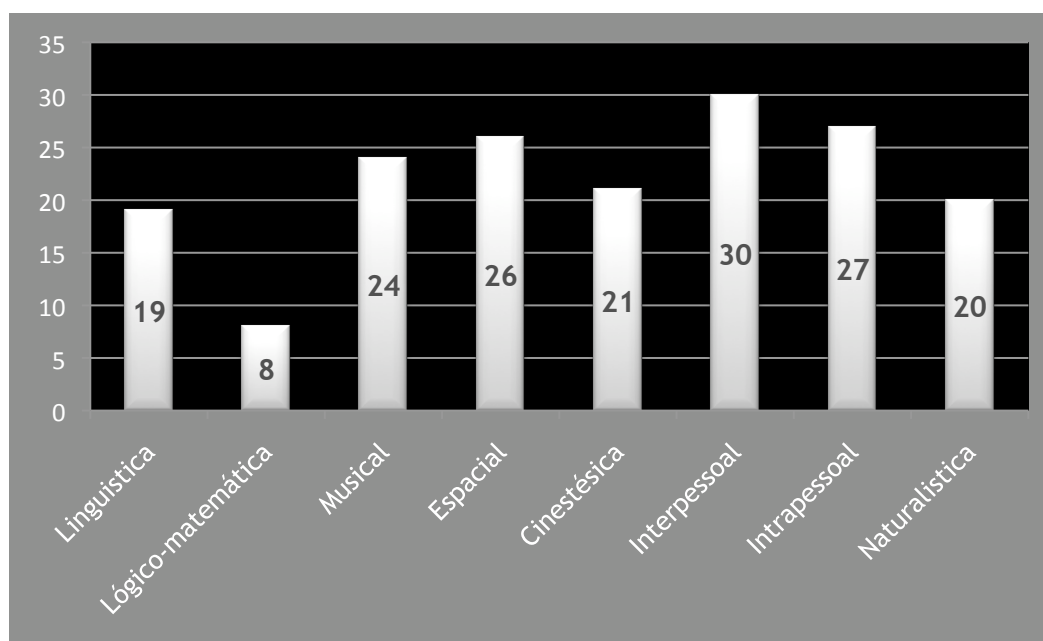


Gráfico 2: Resultado do Teste de Inteligências Múltiplas da aluna AD2

Além disso, a aluna afirmou no questionário⁴² a que respondeu, relativamente aos trabalhos colocados no e-Portefólio, que “Uma vez que eram trabalhos avaliados em aula, quis partilhar com os meus colegas e até mesmo com quem fosse à ELGG. Quem sabe ajudaram alguém a ter ideias para o seu trabalho, por exemplo”.

O e-Portefólio da aluna tem igualmente diversas partes disponíveis para visualização dos utilizadores da Internet em geral, pelo que se pode igualmente depreender que a aluna não receia o possível contacto com outros utilizadores da Internet que encontrem a sua página.

Apesar de no 2º Semestre a aluna se encontrar na Polónia, sempre se mostrou receptiva a responder aos instrumentos de avaliação por nós aplicados, reagindo com optimismo e disponibilidade às mensagens de correio electrónico que enviávamos. Este aspecto

⁴² Ver anexo 30.1 - Resposta à pergunta nº 9 do questionário da aluna AD2.

realça uma vez mais a grande capacidade de comunicação e relacionamento que a aluna possui.

No que concerne a presença da inteligência “Intra-pessoal”, é também possível observar alguns aspectos deixados transparecer no e-Portefólio e que a podem corroborar. No perfil pessoal que a aluna disponibilizou na ELGG, por exemplo, ela caracteriza-se no tópico da “Descrição breve”⁴³ como “Observadora, organizada, um pouco orgulhosa e teimosa”, pelo que podemos depreender que a aluna não demonstra grande dependência de terceiros, preferindo manter o controlo das situações. Aliás, este controlo é patente através de uma pergunta no questionário⁴⁴ da aluna em que ela revelou preferir trabalhar no e-Portefólio a partir de casa em vez de o fazer na aula. No ILS a aluna revela igualmente que prefere estudar sozinha a estudar em grupo⁴⁵.

A aluna colocou igualmente na área de ficheiros da ELGG o seu *curriculum vitae*, não revelando qualquer tipo de problema em deixar-se avaliar por possíveis entidades empregadoras, assim como pelos seus colegas que a ele tinham acesso.

A aluna colocou igualmente no seu perfil da ELGG uma foto pessoal, não demonstrando desconforto na sua imagem, ao passo que outros colegas optaram por não o fazer.

Desta forma, analisando a forte presença tanto da inteligência “Interpessoal” como da “Intra-pessoal”, sentimo-nos compelidos a afirmar que ambas as inteligências se manifestam em domínios diferentes nesta aluna. Em termos sociais e relacionais a aluna deixa prevalecer a inteligência “Interpessoal”, mostrando-se sociável e extrovertida, enquanto que no seio da escola e das aulas a aluna é mais “Intra-pessoal” sentindo necessidade de conduzir os trabalhos propostos sem depender da opinião e trabalho de terceiros. Aliás, a aluna, no seu perfil da ELGG, no tópico “Não gosto de”, afirma mesmo que não gosta de “Ser interrompida quando estou muito atenta (...)”⁴⁶, revelando o seu individualismo quando se trata de estar na aula.

No que concerne a presença da inteligência “Espacial”, e apesar de não ser detectado no e-Portefólio nenhum aspecto de relevo que a corrobore, o facto de a aluna ter

⁴³ Ver anexo 11.1 - Perfil da aluna AD2 na ELGG.

⁴⁴ Ver anexo 30.1 - Resposta à pergunta nº 5 do questionário da aluna AD2.

⁴⁵ Ver anexo 21.1 - Afirmação nº 21 do ILS da aluna AD2.

⁴⁶ Ver anexo 11.1 - Perfil da aluna na ELGG.

realizado Erasmus, julgamos que por si só demonstra claramente a necessidade da aluna se movimentar e conhecer novos lugares.

Em suma, podemos dizer que esta aluna é aplicada e organizada, revelando ao longo do 1º semestre, e não só, bastante empenho nas tarefas realizadas. Mesmo estando em Erasmus sempre se prontificou a responder aos instrumentos de avaliação aplicados, nunca descurando a sua participação neste projecto, mesmo que fisicamente longe da disciplina.

A sua reflexão sobre a ELGG no 1º semestre⁴⁷ reflecte isso mesmo:

“Olá a todos,
Primeiramente, é como todo o gosto que reflecto sobre o desenvolvimento da Elgg na minha vida e agradeço, principalmente, à (nome oculto) pela sua ajuda ao longo do 1º semestre, no que toca à Elgg!
No início achei que a Elgg seria algo de parecido com aqueles blogues onde se colocam fotos e se avalia a foto...etc. No entanto, o objectivo da Elgg é completamente diferente. Aqui pude colar uma variedade de trabalhos que acho que mostram o meu desempenho ao longo do período académico e que talvez possam ajudar alguém a ter algumas ideias para os deles.
Depois, fui explorando cada vez mais, fui colocando entradas no Blog, pequenas curiosidades que quis partilhar com vocês!
Para além disso, e mais importante de tudo, o desenvolvimentos dos projectos da disciplina de F.E.A.T. Fiz pesquisas, fui trabalhando nas aulas e colocando aqui o que, para mim, mais importa.
Acho que está a ser uma excelente experiência e espero que a Elgg possa evoluir ainda mais!
Saudações Académicas para todos.
:)”

Aluna AD7

A aluna AD7 é do sexo feminino, tem 20 anos de idade e encontra-se, pela 1ª vez, a frequentar a unidade curricular de Ferramentas Electrónicas Aplicadas à Tradução. Pertence à turma diurna (R21D).

⁴⁷ Ver anexo 13.1 - Entrada no blogue da aluna (17 de Janeiro de 2008) ou ver anexo 14 - Reflexões dos alunos sobre a ELGG (verificar aluna AD2).

Em primeiro lugar, passemos à divulgação dos resultados alcançados através do ILS⁴⁸.

No ILS, a aluna, no que respeita as escalas “Activo/Reflexivo”, “Sensitivo/Intuitivo”, “Visual/Verbal” e “Sequencial/Global”, apresenta equilíbrio total entre todas as dimensões de cada uma das escalas, dado que a sua pontuação se encontra no 1 (segundo a classificação de Felder e Barbara Solomon), como se pode verificar no gráfico 3⁴⁹.

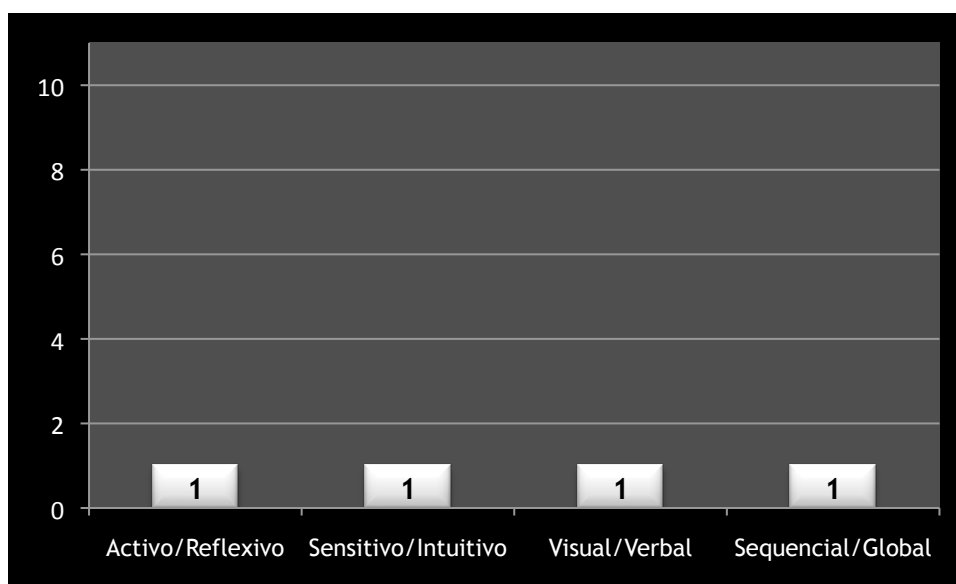


Gráfico 3: Resultado do Índice de Estilos de Aprendizagem da aluna AD7

O estilo de aprendizagem “Activo” pode ser detectado pelo facto de a aluna ter demonstrado, ao longo dos dois semestres, no e-Portefólio, que se encontra sempre em constante exploração. Foi perfeitamente notada uma evolução no manuseamento da plataforma, em que a aluna foi experimentando as diversas potencialidades da mesma ao longo do tempo (adicionando *widgets*, vídeos, etc., no seu perfil da ELGG)⁵⁰.

No que respeita ao estilo de aprendizagem “Reflexivo”, pudemos constatar que a aluna colocou no e-Portefólio diversos documentos, fruto de pesquisas pessoais relacionadas com a Tradução e com outras disciplinas do curso de Assessoria e Tradução. No caso da disciplina de F.E.A.T pudemos ainda encontrar artigos científicos (artigos do tradutor

⁴⁸ Ver anexo 21.2 - ILS respondido pela aluna AD7.

⁴⁹ Ver anexo 23 - Resultados do ILS da turma R21D (aluna AD7).

⁵⁰ Ver anexo 10.2 - Grelha de observação da aluna AD7.

Luís Espinoza e da Revista Polissema), notícias de jornais (notícia do Jornal Metro sobre as traduções na China), entradas de blogues de interesse, ou mesmo curiosidades relacionadas com a tradução como, por exemplo, a forma como se traduzem os números na China. Chegou igualmente a ter na sua área da ELGG um vídeo da cantora russa Yulia Savicheva, provavelmente fruto das aulas de russo que frequenta.

Todas estas pesquisas voluntárias revelam claramente a necessidade da aluna aprofundar os conhecimentos que adquire nas aulas, através de outras fontes de conhecimento, revelando assim uma preferência pelo estilo “Reflexivo”.

Através das afirmações que a aluna assinalou no ILS podemos igualmente atestar que a aluna prefere estudar sozinha em vez de estudar em grupo⁵¹, assim como prefere trabalhar no e-Portefólio a partir de casa, em vez de o fazer nas aulas, como assinalou no questionário⁵² por nós distribuído. Estas afirmações revelam, uma vez mais, uma preferência pelo estilo de aprendizagem “Reflexivo”.

Além disso, ela própria se considera mais reservada do que extrovertida⁵³, pelo que acaba por favorecer modos de aprendizagem mais individuais.

Na dimensão “Sensitivo/Intuitivo” pudemos observar demonstrações de ambos os estilos de aprendizagem. Por um lado, a aluna sempre pautou o seu trabalho por um cunho inovador, apresentando, na maioria das vezes, mais do que aquilo que era esperado relativamente às tarefas propostas. Aliás, e como ela própria referiu, “Neste semestre [2º] pretendi fazer deste meu e-Portefólio um lugar mais “acolhedor” não só para mim, mas também para quem o visita: com alguma cor e conteúdo (maioritariamente destinado à unidade curricular de F.E.A.T.), com um directório, na minha opinião organizado, e música”⁵⁴.

Disponibilizou igualmente no seu e-Portefólio muito mais informações de perfil do que as que seriam aparentemente necessárias, demonstrando novamente o seu cunho “Intuitivo” e inovador.

⁵¹ Ver anexo 21.2 - Afirmação nº 21 do ILS da aluna AD7.

⁵² Ver anexo 30.2 - Resposta à pergunta nº 5 do questionário da aluna.

⁵³ Ver anexo 21.2 - Afirmação nº 37 do ILS da aluna AD7.

⁵⁴ Ver anexo 16.2 - Apresentação gráfica do e-Portefólio da aluna AD7.

Por outro lado, sempre cumpriu os prazos estipulados para as entregas dos trabalhos, revelando o lado prático e concreto, o que atesta o seu estilo “Sensitivo”.

No que concerne a escala “Visual/Verbal” podemos igualmente detectar diversos aspectos que poderão comprovar a sua existência, nomeadamente o facto da aluna tanto disponibilizar *powerpoints* (visual), como também diversos documentos em *Word* (verbal). Nos ficheiros que disponibiliza é comum a existência de cores para salientar os títulos, assim como um aspecto gráfico bastante agradável, povoado de imagens e figuras, que atestam a sua sensibilidade visual.

O facto de possuir igualmente diversos *widgets* (vídeos, caixas de informação, etc.) na sua área pessoal da ELGG, conferindo-lhe um aspecto gráfico bastante apelativo e visual, comprova esta mesma assumpção, ao mesmo tempo que revela que é uma pessoa, uma vez mais, bastante “Intuitiva”.

Paralelamente a estes aspectos, a aluna também nos contactou por correio electrónico⁵⁵, no sentido de aferir a forma como poderia introduzir *smilies* nas suas entradas de blogue, comprovando uma vez mais a necessidade de incutir um cunho mais visual aos elementos que disponibiliza.

Ainda no que se refere ao estilo “Verbal”, a aluna deixou igualmente claro na entrevista que lhe foi feita que prefere que as aulas expositivas sejam sempre acompanhadas de algum texto escrito⁵⁶.

No que diz respeito à escala “Sequencial/Global”, podemos constatar que existem alguns aspectos que comprovam a predominância do estilo “Sequencial” na aluna, dado que ela privilegia claramente a organização. Aliás, a aluna não só menciona essa característica pessoal no seu perfil da ELGG⁵⁷ no tópico “Gosto de”, como a comprova através da disponibilização de um ficheiro explicativo acerca da organização dos ficheiros da plataforma. Aliás, foram constantes as mudanças efectuadas no que respeita à organização dos seus ficheiros, até encontrar uma estrutura que a satisfizesse completamente em termos de estruturação da informação.

⁵⁵ Ver anexo 12.3 e 12.4 - Mensagem de correio electrónico da aluna AD7.

⁵⁶ Ver anexo 31.1 - Guião da entrevista da aluna AD7 (resposta à pergunta nº 4).

⁵⁷ Ver anexo 10.2 - Perfil da aluna AD7 na ELGG.

Os ficheiros que são da sua autoria também se encontram bem estruturados, com a informação categorizada e organizada, sendo isso patente tanto nos comentários e reflexões pedidos como, por exemplo, num e-Portefólio pensado para ser de papel, feito para outra disciplina do curso, e que a aluna igualmente disponibilizou. Nesses mesmos ficheiros é igualmente visível que geralmente coloca espaços entre os parágrafos, para que a informação tenha um aspecto mais claro e estruturado, em vez de surgir como um bloco de texto. No caso dos trabalhos que possuam um volume maior de texto, a aluna tem sempre o cuidado de associar um índice, deixando mais uma vez patente a necessidade de organização e estruturação e, consequentemente, a preferência pelo estilo “Sequencial”.

Devemos ainda mencionar o facto da aluna referir no questionário que, no decorrer do uso da plataforma ELGG, se socorreu essencialmente do manual devido aos textos explicativos⁵⁸, demonstrando assim que prefere seguir uma linha de pensamento estruturada por partes, corroborando uma vez mais seu estilo “Sequencial”.

A aluna, na reflexão que faz no blogue acerca da sua prestação na ELGG no blogue, menciona, entre outras coisas, que “No geral, penso que os trabalhos e os exercícios que fui publicando na ELGG reflectem a minha forma de trabalhar e organizar, bem como o estilo e, sem esquecer, a minha evolução (não só, mas também) na maneira como os apresento.”⁵⁹

No que respeita às inteligências múltiplas foi possível constatar, através das respostas ao TIM⁶⁰, que a aluna apresenta como inteligência mais forte a “Intra-pessoal”, depois a “Interpessoal” e em seguida a “Musical” e a “Naturalística” quase com o mesmo nível de preferência⁶¹ (gráfico 4).

No que respeita à inteligência “Intra-pessoal” podemos afirmar que esta se manifesta através do facto de a aluna preferir os trabalhos individuais em detrimento dos trabalhos de grupo, e de não concordar com a distribuição da mesma nota por todos os elementos do grupo, aquando da sua realização obrigatória.⁶²

⁵⁸ Ver anexo 30.2 - Resposta à pergunta nº 7 do questionário da aluna AD7.

⁵⁹ Ver anexo 14 - Reflexões dos alunos sobre a ELGG - 1º Semestre (aluna AD7).

⁶⁰ Ver anexo 28.2 - TIM da aluna AD7.

⁶¹ Ver anexo 29.2 - Resultados do TIM da aluna AD7.

⁶² Ver anexo 21.2 - Afirmação nº 21 e nº 41 do ILS da aluna AD7.

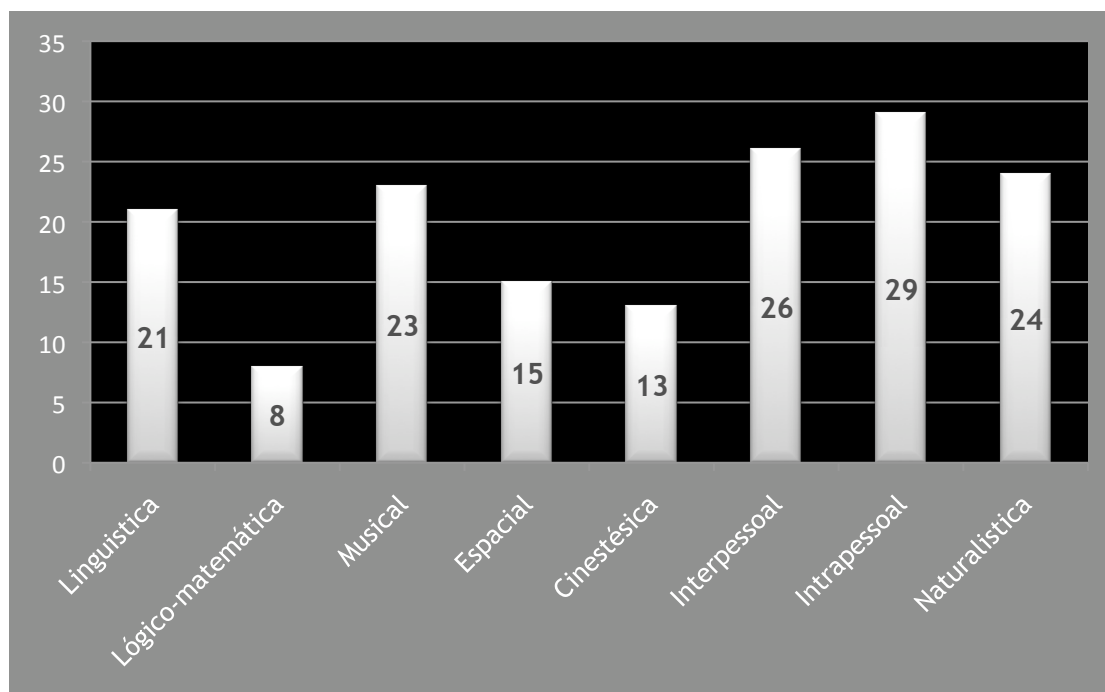


Gráfico 4: Resultado do Teste de Inteligências Múltiplas da aluna AD7

A aluna colocou igualmente uma imagem pessoal na sua área da plataforma, imagem que aliás foi mudando diversas vezes, o que também demonstra uma preocupação com o seu Eu. Colocou igualmente o seu *currículo vitae* na ELGG, demonstrando a importância que atribui às suas informações pessoais.

Apesar de se considerar reservada, como anteriormente mencionado, no que diz respeito à sua postura na ELGG podemos afirmar que a inteligência “Interpessoal” também se encontra bastante patente, podendo esse facto dever-se porventura à privacidade que o rosto por detrás de um monitor possui. No entanto, a inteligência “Interpessoal” verifica-se pelo facto de a aluna ter bastantes contactos associados à sua área pessoal na ELGG e de, apesar de maioritariamente aceder à sua área pessoal na ELGG, também o fazer às áreas dos outros colegas, fazendo comentários às suas entradas de blogue. A aluna até entrou em contacto com alunos de outras turmas que não a sua.

Era igualmente frequente verificar entradas no blogue da aluna, que não só davam conta das suas actualizações de ficheiros na ELGG, como também da forma como os trabalhos iam decorrendo⁶³. Era igualmente comum desejar aos restantes internautas

⁶³ Ver anexo 13.2 - Entradas no blogue da aluna AD7.

boas festas, aquando da existência de festividades (Páscoa, Natal, etc). A aluna abordou igualmente diversos assuntos, relacionados ou não com a disciplina. Estes factores reflectem talvez que é uma pessoa que gosta de se relacionar com os outros, dada a necessidade constante de estabelecer comunicação.

Durante muito tempo disponibilizou igualmente diversas secções do seu e-Portefólio ao público em geral para consulta, pelo que podemos depreender que não tinha receio de ser contactada por outros utilizadores que passassem pela sua página. O facto de ter prontamente acedido a ser entrevistada no âmbito deste estudo também dá conta dessa mesma facilidade em se relacionar com as pessoas, embora se considere mais reservada do que extrovertida.

No que se refere à Inteligência “Naturalística” e “Musical”, apenas pudemos observar aspectos que corroborassem o seu gosto pela música através da disponibilização de vídeos de música, assim como de letras de músicas no seu blogue.

Ainda no que respeita a presença da inteligência “Linguística” e apesar desta não ter muita expressão no teste, pudemos observar que os textos eram bem escritos e que a aluna revelava cuidado na linguagem escolhida. Por exemplo, ao contrário do que seria de esperar, a aluna sempre que se referia a F.E.A.T, referia-se-lhe como “unidade curricular” e não como “disciplina”, o que patenteia o cuidado pela linguagem. O facto de ter recorrido ao manual para o manuseamento da plataforma e de preferir sempre um apoio textual nas aulas, como referido acima, atesta igualmente a preferência linguística.

Em suma, e no que respeita a postura da aluna relativamente à ELGG em ambos os semestres, podemos afirmar que se mostrou bastante interessada e aplicada, revelando um bom nível de trabalho nestas duas fases.

A aluna afirma no questionário que pretende continuar a utilizar a ELGG por iniciativa própria⁶⁴.

⁶⁴ Ver anexo 30.2 - Resposta à pergunta nº 12 do questionário da aluna AD7.

Aluna AD9

A aluna AD9 é do sexo feminino, tem 21 anos de idade e encontra-se, pela 1ª vez, a frequentar a unidade curricular de Ferramentas Electrónicas Aplicadas à Tradução. Pertence à turma diurna (R21D).

Assim, passemos à divulgação dos resultados alcançados através do ILS⁶⁵.

A aluna, através do teste, revela um equilíbrio nas dimensões “Sensitivo/Intuitivo” e “Visual/Verbal”. No que diz respeito à escala “Activo/Reflexivo” apresenta uma preferência moderada pela dimensão “Activo”. Na escala “Sequencial/Global” é de notar a preferência que a aluna denota pelo estilo de aprendizagem “Sequencial”⁶⁶ (gráfico 5).

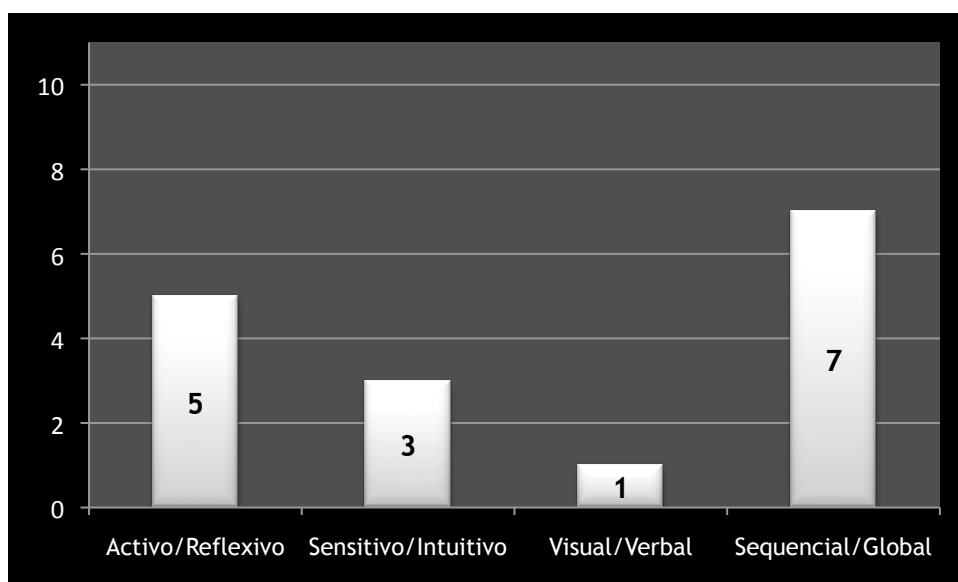


Gráfico 5: Resultado do Índice de Estilos de Aprendizagem da aluna AD9

Relativamente à presença do estilo de aprendizagem “Sequencial” na aluna, que se apresentou como um dos que possuem uma presença mais acentuada, cabe-nos observar que o trabalho desenvolvido no e-Portefólio por parte da mesma, não corresponde de forma tão forte à presença que mesmo estilo tem no ILS. Isto acontece, pois o estilo de aprendizagem “Sequencial” revela pessoas que gostam da informação compartimentada

⁶⁵ Ver anexo 21.3 - ILS da aluna AD9.

⁶⁶ Ver anexo 23 - Resultados do ILS da turma R21D (aluna AD9).

e organizada em pequenos passos lineares. Isso não se traduz no e-Portefólio da aluna⁶⁷, dado que os ficheiros disponibilizados na ELGG se encontram distribuídos de forma pouco organizada, não só em termos de disponibilização na ELGG, como também em relação à organização dos conteúdos dos ficheiros, não recorrendo, por exemplo, aos textos justificados.

No entanto, no seu perfil da ELGG, no tópico “Eu gostaria de...”⁶⁸ a aluna menciona que gostaria de “acabar o curso e começar logo a trabalhar, de preferência e se possível num trabalho relacionado com tradução, depois pensar no mestrado..., ser bem sucedida ;)!”, o que de certa forma indicia um visão do futuro por objectivos repartidos.

No que respeita a presença do estilo “Activo”, que caracteriza pessoas que gostam de aprender por meio da acção e de experiências, podemos verificar, através do questionário respondido pela aluna⁶⁹, que a mesma utilizou todos os meios para se familiarizar com a plataforma ELGG. Não só utilizou o manual, como fez parte das sessões de esclarecimento sobre a ELGG e levou a cabo explorações pessoais pelas potencialidades da plataforma, o que revela o gosto da aluna por experiências novas.

Relativamente ao estilo “Reflexivo”, e apesar da aluna se considerar, no tópico “Quem sou eu” do seu perfil, uma “pensadora incessante”, não existem dados que o ilustrem através do e-Portefólio, e que revelem por isso uma pessoa mais “Reflexiva”.

No que concerne a dimensão “Sensitivo/Intuitivo”, dimensão essa que o teste aponta como equilibrada no que respeita a presença de ambos os estilos de aprendizagem, não nos foi possível identificar dados do e-Portefólio que nos apontassem num ou noutro sentido.

A presença da dimensão “Visual/Verbal” encontra-se também equilibrada segundo o ILS e de facto, tanto quanto nos é dado observar através do e-Portefólio da aluna⁷⁰, esse equilíbrio existe, na medida em que, por exemplo, é notório que a aluna opta bastantes vezes pela disponibilização de *powerpoints*, que mais não são que apresentações que

⁶⁷ Ver anexo 16.3 - Apresentação gráfica do e-Portefólio da aluna AD9

⁶⁸ Ver anexo 10.3 - Perfil da aluna AD9 na ELGG.

⁶⁹ Ver anexo 30.3 - Resposta à pergunta nº 7 do questionário da aluna AD9.

⁷⁰ Ver anexo 10.3 - Grelha de observação da aluna AD9.

conjugam imagem e texto. Por exemplo, quando foi solicitada uma reflexão sobre a disciplina, a aluna usou o *powerpoint* como forma de disponibilizar a reflexão efectuada.

No questionário⁷¹ respondido pela aluna, ela deixou igualmente patente que se serviu do manual para o manuseamento da ELGG, tanto pelas imagens que dele constam, como pelos textos explicativos, como já referimos anteriormente.

Apesar da aluna mencionar no tópico “Habilidade Principais” do seu perfil⁷², que umas das suas habilidades é escrever, isso não se traduz no seu desenvolvimento do e-Portefólio, uma vez que a aluna no seu blogue, por exemplo, contribuiu pouquíssimas vezes com textos escritos por si. Tal não significa que a aluna não possua essa inteligência de forma marcada, como o teste indica, no entanto, no e-Portefólio não encontramos indícios que comprovem esse aspecto.

A aluna associou ao seu e-Portefólio um ficheiro com banda desenhada, revelando igualmente o seu gosto pelas características visuais. Além disso, nota-se na aluna uma necessidade de melhorar o grafismo dos seus trabalhos, embora nem sempre tenha sucesso nessa tarefa.

No que respeita o Teste de Inteligências Múltiplas⁷³ é possível observar que os dados resultantes das respostas da aluna, indiciam uma forte presença tanto da Inteligência “Interpessoal”, como da “Linguística”. Surgindo em seguida a inteligência “Musical”⁷⁴ (gráfico 6).

Assim, no que respeita a presença da inteligência “Interpessoal”, e para além do facto da aluna ter bastantes contactos associados ao seu perfil da ELGG, não existem muitos dados que possam corroborar a sua presença. Talvez o facto de, no Tópico “Quem sou eu”, a aluna ter mencionado que se considera “Amiga, sincera, dedicada...”, possa denunciar a sua capacidade de relacionamento com as restantes pessoas. O facto de ter

⁷¹ Ver anexo 30.3 - Resposta à pergunta nº 7 do questionário da aluna AD9.

⁷² Ver anexo 11.3 - Perfil da aluna AD9 na ELGG.

⁷³ Ver anexo 28.3 - TIM da aluna AD9.

⁷⁴ Ver anexo 29.3 - Resultados do TIM da aluna AD9.

respondido no seu questionário⁷⁵ que tanto acedia à sua área pessoal na ELGG, como à dos seus colegas, reforça um pouco mais a sua capacidade de socialização, até porque a afirma igualmente no seu ILS⁷⁶ que, em geral, sempre fez amizades com muitos colegas das suas turmas.

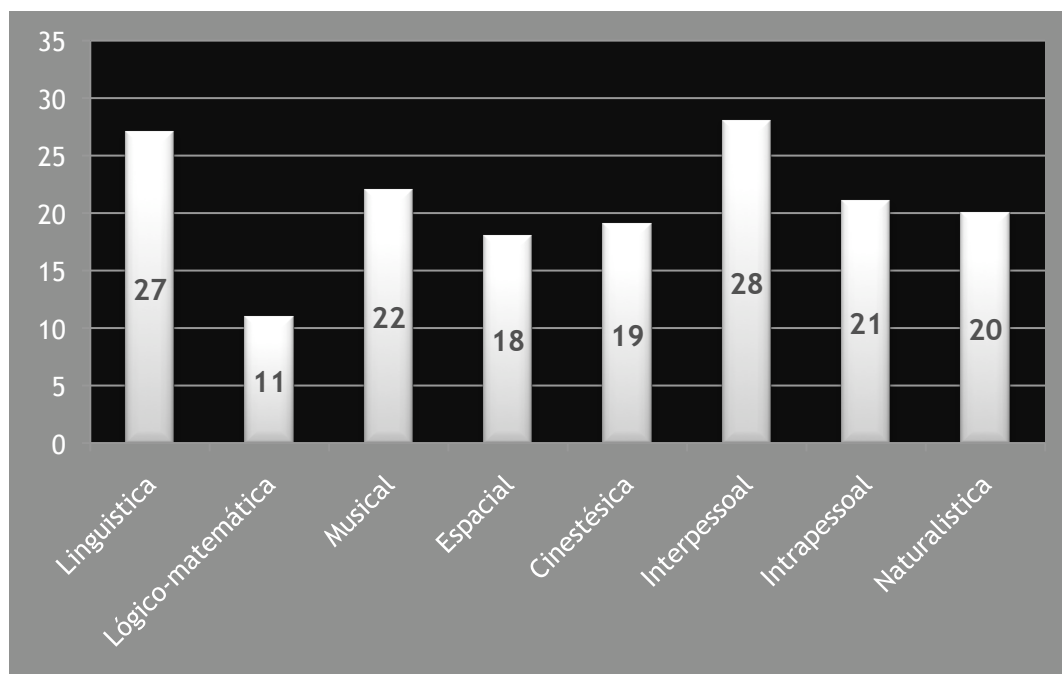


Gráfico 6: Resultado do Teste de Inteligências Múltiplas da aluna AD9

Existe igualmente mais uma afirmação da aluna no ILS⁷⁷, da aluna que indicia essa capacidade de relacionamento, quando a mesma afirma que, em trabalhos de grupo, toma a iniciativa e contribuiu com ideias.

Relativamente à presença da inteligência “Linguística” podemos observar através do tópico “Quem sou eu”, no perfil da aluna, que ela se considera uma “Pensadora incessante... escritora ;)!”⁷⁸

Ainda no seu perfil, a aluna reforça uma vez mais, no tópico “Interesses”, o seu interesse por “Cinema, Cultura, Escrita, Livros, Música, Passear, Poesia...”. Essa

⁷⁵ Ver anexo 30.3 - Resposta à pergunta 8 do questionário da aluna AD9.

⁷⁶ Ver anexo 21.3 - Afirmação nº 13 do ILS da aluna AD9.

⁷⁷ Ver anexo 21.3 - Afirmação nº 9 do ILS da aluna AD9.

⁷⁸ Ver anexo 11.3 - Perfil da aluna AD9 na ELGG.

listagem de interesses, alguns deles relacionados com a escrita e com a poesia, poderão indicar, uma vez mais, o gosto da aluna por estas áreas. Ainda no tópico “Gosto de”, a aluna acrescenta “Escrever, ler, ouvir música, passear... Queima ;) !”.

Ora todas estas referências à escrita e à leitura por parte da aluna reforçam, com toda a certeza, o gosto dela pela língua, apesar de os trabalhos escritos não abundarem muito no seu e-Portefólio, como anteriormente mencionado.

Em relação à presença da inteligência “Musical” é notório que a aluna, através do seu e-Portefólio, deixa frequentemente marcas de que a música preenche uma parte importante da sua vida. A aluna não só colocou de forma voluntária um *powerpoint* na sua área de ficheiros, relativo à história do *heavy metal*, como também fez questão de mencionar no seu perfil, no tópico “Não gosto de”, que não gosta de “Sopa! Fado (Mariza aceita-se :) !) e música “pimba” (popular portuguesa)...” fazendo mais uma vez referência à música.

Além disso, no seu perfil, a aluna não se identificou pelo seu verdadeiro nome, mas sim por “Gothicc Pucca”, aludindo uma vez mais às referências musicais, neste caso do estilo de música gótico⁷⁹.

Em suma não podemos dizer que a participação da aluna na ELGG tenha sido muito activa, tendo apenas realizado as tarefas estritamente necessárias.

Aluna AD12

A aluna AD12 é do sexo feminino, tem 21 anos de idade e encontra-se, pela 1ª vez, a frequentar a unidade curricular de Ferramentas Electrónicas Aplicadas à Tradução. Pertence à turma diurna (R21D).

É de mencionar que o desenvolvimento do e-Portefólio por parte da aluna no 1º semestre foi bastante fraco, pelo que a análise agora feita provém de elementos reunidos maioritariamente no 2º semestre⁸⁰.

⁷⁹ Ver anexo 16.3 - Apresentação gráfica do e-Portefólio da aluna AD9.

⁸⁰ Ver anexo 10.3 - Grelha de observação da aluna AD12.

Desta forma, passemos à divulgação dos resultados alcançados através do ILS⁸¹.

No que concerne a escala “Visual/Verbal”, o aluno denota uma preferência acentuada pela dimensão “Verbal”, enquanto na escala “Activo/Reflexivo” é revelada uma preferência pelo estilo de aprendizagem “Reflexivo”. Nas escalas “Sensitivo/Intuitivo” e “Sequencial/Global” é revelado um equilíbrio entre ambas as dimensões da escala⁸² (gráfico 7).

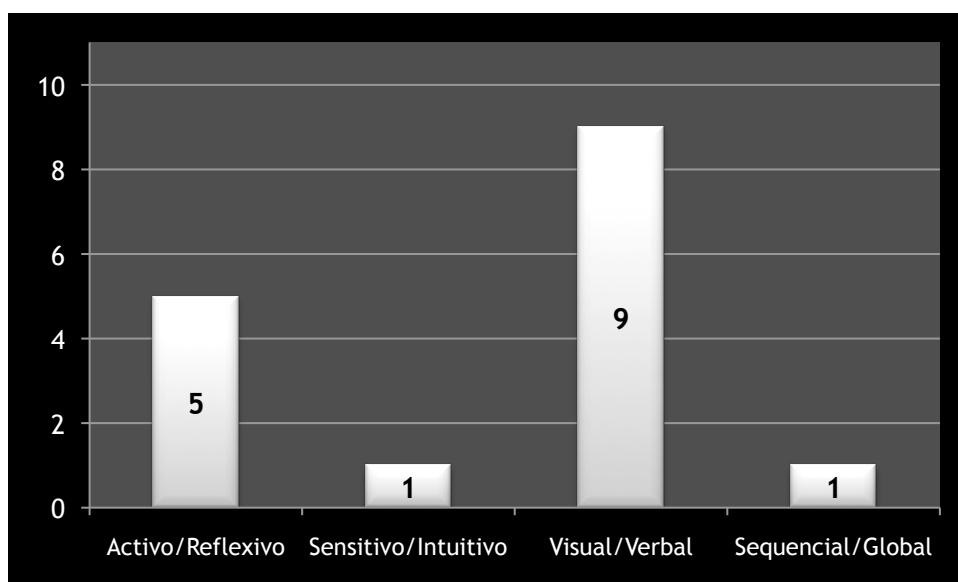


Gráfico 7: Resultado do Índice de Estilos de Aprendizagem da aluna AD12

Assim, no que respeita a presença do estilo de aprendizagem “Verbal”, que surge com uma presença bastante forte no ILS, é-nos bastante difícil encontrar elementos que possam indiciar a sua presença através do e-Portefólio. As entradas no blogue são praticamente inexistentes, o que revela pouco desenvolvimento da escrita, assim como a informação constante do perfil também é muito escassa⁸³. No entanto, isso não quer dizer que a aluna não tenha preferência pelo texto escrito e oral; poderá dever-se a alguma variável por nós desconhecida que esteja a condicionar estes resultados.

Relativamente à presença do estilo de aprendizagem “Reflexivo”, é igualmente difícil a detecção de aspectos que comprovem a sua presença. No entanto, pudemos verificar

⁸¹ Ver anexo 21.3 - ILS da aluna AD12.

⁸² Ver anexo 23 - Resultados do ILS da turma R21D (aluna AD12).

⁸³ Ver anexo 10.4 - Perfil da aluna AD12 na ELGG.

que a aluna, no ILS que respondeu, afirmou que compreendia melhor alguma coisa depois de reflectir sobre ela⁸⁴, assim como afirmou igualmente que, aquando da realização de trabalhos de grupo, prefere adoptar uma posição mais discreta e escutar o que é dito⁸⁵, do que propriamente entrar na discussão.

Relativamente à escala “Sensitivo/Intuitivo” o ILS detecta equilíbrio entre ambos os pólos da dimensão. De facto, não existem características marcantes no e-Portefólio da aluna que apontem para um sentido ou outro. Podemos apenas verificar que a aluna tentou, em alguns momentos, ser original desvelando um pouco do estilo “Intuitivo”, através da dinamização do seu perfil no 2º semestre, com bastantes *widgets* e uma imagem de um urso de peluche animado⁸⁶.

Através do ILS da aluna é revelado que ela apresenta igualmente equilíbrio na escala “Sequencial/Global”. No seu e-Portefólio pudemos verificar alguns elementos que atestam a presença do estilo “Global”, dada a falta de estruturação de ficheiros e pastas, dando origem a desorganização na informação disponibilizada.

No que concerne o TIM foi possível observar que os resultados apontam para uma forte presença da Inteligência “Intra-pessoal”, seguida da “Interpessoal” e da “Naturalística” (gráfico 8).

A inteligência “Linguística” surge igualmente com alguma força, embora o trabalho da aluna não se reveja muito, na nossa perspectiva, nessa inteligência, dados os erros ortográficos encontrados em alguns dos poucos textos disponibilizados (alguns poderão ser fruto de a aluna ser Cabo-Verdiana).

Relativamente à presença da inteligência “Intra-pessoal”, e pela observação que nos é permitido fazer da análise do e-Portefólio da aluna, pudemos verificar que, no seu perfil, deixa transparecer alguns elementos que indiciam auto-estima e segurança pessoal. Por exemplo, no tópico “Quem sou eu”⁸⁷, a aluna refere que “Talvez não sou aquilo que gostaria de ser!..Também sei que não sou aquilo que todos gostariam! Sou o que sou e gosto de ser quem sou! (: “.

⁸⁴ Ver anexo 21.4 - Resposta à pergunta nº 1 do ILS da aluna AD12.

⁸⁵ Ver anexo 21.4 - Resposta à pergunta nº 9 do ILS da aluna AD12.

⁸⁶ Ver anexo 16.4 - Apresentação gráfica do e-Portefólio da aluna AD12.

⁸⁷ Ver anexo 11.4 - Perfil da aluna AD12 na ELGG.

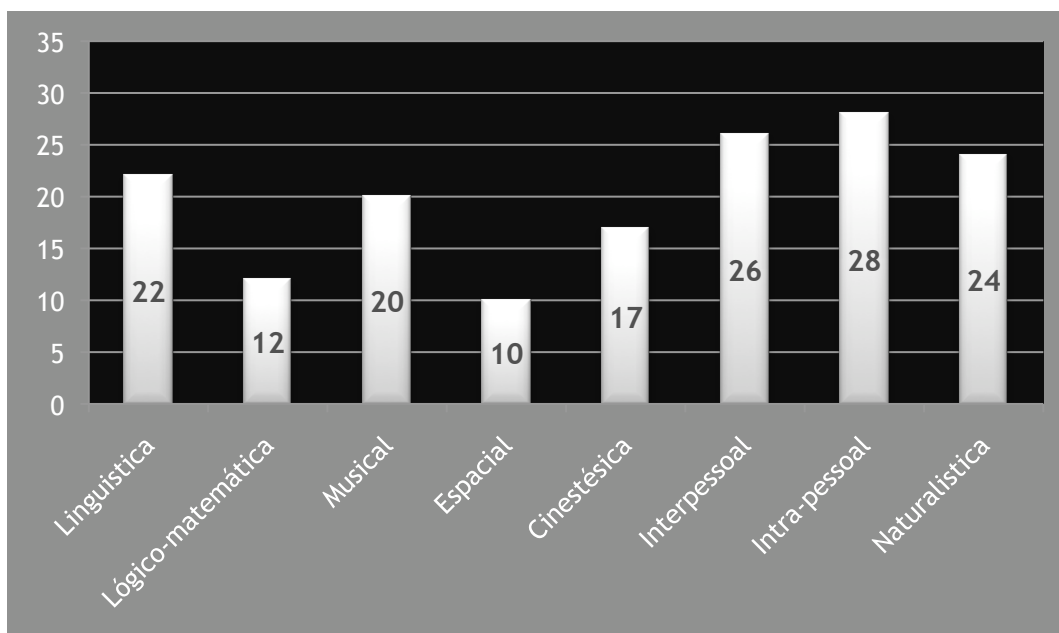


Gráfico 8: Resultado do Teste de Inteligências Múltiplas da aluna AD12

No seu ILS a aluna mencionou igualmente que preferia estudar sozinha a estudar em grupo⁸⁸.

No que concerne a presença da Inteligência “Interpessoal”, também não existem indícios suficientes que corroborem a sua presença, dado que a aluna tem poucos contactos associados ao seu perfil e não foram detectadas interacções nos e-Portefólios dos outros colegas.

A presença da inteligência “Naturalística” também não se deixa transparecer muito através do e-Portefólio. Apenas podemos depreender, pelo facto da aluna ser natural da Ilha do Maio (Cabo-Verde), que a inteligência “Naturalística” acaba por ser algo presente provavelmente em muitos dos seus habitantes, dado o constante contacto com a natureza. Aliás, a aluna até colocou como imagem representativa do seu perfil uma foto de uma praia.

A presença ainda significativa da inteligência “Linguística” poderá ser questionada, dado que a aluna, nas poucas vezes que redigiu textos pessoais, evidenciou claros problemas de escrita.

⁸⁸ Ver anexo 21.4 - Resposta à pergunta nº 21 do ILS da aluna AD12.

Enviou-nos uma mensagem de correio electrónico com dúvidas, relativamente ao manuseamento da plataforma, onde estão patentes diversas dificuldades de escrita, como se poderá comprovar:

“Boa tarde D.Célia

Eu ainda não consigo introduzir meus trabalhos na elgg mesmo seguindo os passos enviados por si. Consigo criar pastas mas não aparece conteúdos da pasta enviada-a que contém trabalho.”⁸⁹

Após resposta à aluna, foi enviada a seguinte resposta pela mesma:

“Dscpa D.Célia, afinal já consegui. costou-me uma tarde mas consegui fazer algumas coisas na elgg.”⁹⁰

As claras dificuldades de redacção evidenciadas pela aluna são, talvez, fruto da enraizada cultura africana da mesma, como anteriormente referido. No entanto, impede-nos de considerar que a inteligência “Linguística” esteja assim tão enraizada, pois se a aluna tivesse hábitos de leitura regulares e escrevesse com frequência, estas dificuldades não estariam tão patentes. Também no blogue, na única entrada que realizou, podem ser observados os aspectos mencionados:

“(;) Semana Internacionaal do ISCAP foi uma semana "rica" e "linda". Para mim esse tipo de experiência é daquelas que por mais que acontece, trás(trará) sempre coisas novas e "diferentes" e parece sempre único!

Por isso gostaria de Congratular o Gabinete de Relações Internacionais do ISCAP (GRI) e a AEISCAP de uma forma geral a todos que contribuíram para a realização e organização do evento!”⁹¹

⁸⁹ Ver anexo 12.5 - Mensagem de correio electrónico (12 de Dezembro de 2007).

⁹⁰ Ver anexo 12.6 - Mensagem de correio electrónico (12 de Dezembro de 2007).

⁹¹ Ver anexo 13.4 - Entrada no blogue d aluna AD12 (12 de Dezembro de 2007).

4.6.2. Análises dos alunos da turma nocturna

Aluna AN2

A aluna AN2 é do sexo feminino, tem 29 anos de idade e encontra-se pela 1ª vez a frequentar a disciplina de Ferramentas Electrónicas Aplicadas à Tradução. Pertence à turma nocturna desta disciplina (R21N) e é trabalhadora-estudante.

Assim, passemos à análise dos resultados alcançados através do Índice de Estilos de Aprendizagem (ILS)⁹².

No ILS, no que respeita as escalas “Sensitivo/Intuitivo”, “Visual/Verbal” e “Sequencial/Global”, a aluna apresenta equilíbrio entre os pólos de cada dimensão, dado que a sua pontuação se encontra entre o 1 e o 3, na classificação atribuída por Felder e Barbara Solomon. No que respeita a dimensão “Activo/Reflexivo”, a aluna apresenta uma maior preferência pelo estilo “Activo” (7a), dado que a sua pontuação se encontra entre o 5 e o 7⁹³ (gráfico 9).

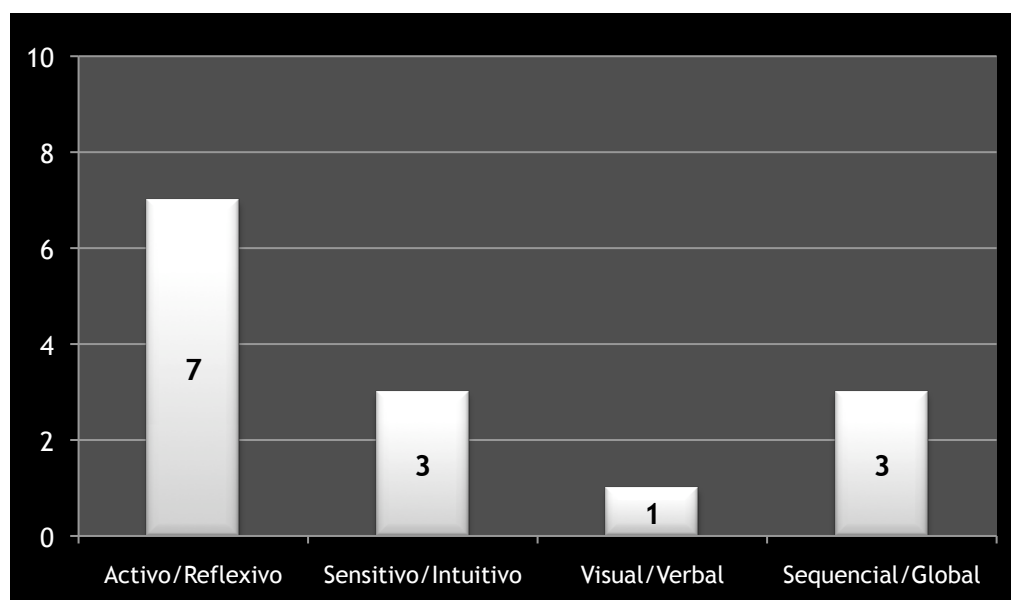


Gráfico 9: Resultado do Índice de Estilos de Aprendizagem da aluna AN2

⁹² Ver anexo 21.4 - ILS da aluna AN2.

⁹³ Ver anexo 24 - Resultados do ILS da turma R21N (aluna AN2).

Esta preferência pelo estilo de aprendizagem “Activo”, que geralmente retrata pessoas que têm uma especial preferência por experimentar coisas novas, assim como desenvolver trabalhos de grupo, julgamos poder ser representada através de alguns aspectos do e-Portefólio, como passaremos a enunciar.

O primeiro factor visível foi provavelmente o facto de a aluna se ter inscrito na plataforma ELGG pouco depois de ter sido feita a sua divulgação na aula. Este imediatismo reflecte a vontade da aluna tomar contacto com experiências novas.

À medida que o tempo foi decorrendo a aluna foi igualmente demonstrando preferência pela solicitação de ajuda pessoal no que concerne o manuseamento da plataforma, solicitando-a nas sessões de esclarecimento e por correio electrónico também. Este tipo de atitude reforça o impulso da aluna em resolver as questões que lhe surgiam, sem recear o contacto pessoal. Pudemos igualmente verificar, através do questionário⁹⁴ enviado aos alunos, que a aluna apesar de ter recorrido também ao manual (devido aos textos explicativos), o que indicia o seu estilo “Verbal”, preferiu essencialmente uma exploração pessoal da plataforma, revelando mais do seu estilo “Activo”.

A preferência por este estilo de aprendizagem é igualmente notável pelo facto de a aluna ter tentado iniciar conversas no seu blogue que gerassem controvérsia e, por consequência, discussões e trocas de ideias no mesmo espaço, como aconteceu com a introdução do tema do Acordo Ortográfico⁹⁵.

Nos estilos de aprendizagem que, no teste, demonstraram um equilíbrio entre ambas as dimensões, como são o “Sensitivo/Intuitivo”, o “Visual/Verbal” e o “Sequencial/Global”, podem ser igualmente detectados, no e-Portefólio, alguns comportamentos que indiciam a sua existência.

No que respeita às dimensões da escala “Sensitivo/Intuitivo” podemos notar, por exemplo no que respeita o estilo “Sensitivo”, que retrata as pessoas mais concretas e práticas, que a aluna apenas coloca no e-Portefólio (em termos de ficheiros) o que é pedido e correspondente à cadeira de F.E.A.T, não deixando lugar à inovação. O facto de não privilegiar muito o aspecto visual dos seus ficheiros, como mencionado mais à

⁹⁴ Ver anexo 30.5 - Resposta à pergunta nº 7 do questionário da aluna AN2.

⁹⁵ Ver anexo 13.6 - Entrada no blogue da aluna (22 de Abril de 2008).

frente, revela igualmente que a aluna se cinge às tarefas que tem de executar. No entanto, em termos de utilização do blogue⁹⁶, o seu papel inverteu-se no 2º semestre, redigindo mais entradas do que no 1º semestre. Em relação aos ficheiros, não fez nenhuma adição nova no 2º Semestre⁹⁷.

Os textos existentes também são algo sintéticos, não dando muito lugar à exploração e à reflexão sobre os mesmos. Por exemplo, resumiu o seu currículo de forma a ocupar apenas uma página de texto e cingindo-se apenas aos factos concretos.

No que concerne os estilos “Visual” e “Verbal” é igualmente verificável que ambos não têm especial preferência. Os documentos disponibilizados pela aluna, na sua maioria, não se pautam por um grafismo apelativo ou inovador, sendo maioritariamente preenchidos por texto a negro. Verifica-se também uma ausência de cuidado com a apresentação e com aspecto visual. No que concerne a componente verbal, a aluna revela lacunas na estruturação gramatical do texto e na sua pontuação, como se pode verificar, por exemplo, no comentário (ficheiro) que disponibilizou sobre “Globalização” onde refere: “Deste modo a fim de atrair clientes globais as empresas devem fornecer uma variedade de opções que os clientes em diferentes países estão familiarizados e confortáveis com, isto é, globalizar”. Na “Análise Crítica do Mercado da Tradução em Portugal e do Perfil do Tradutor Moderno”, demonstra igualmente a ausência de pontuação quando escreve “Investiu-se na formação generalista e especializada da tradução e essa mais-valia deve continuar para poderem formar melhor os futuros tradutores licenciados e termos consequentemente traduções de melhor qualidade em Portugal pois a função de um tradutor é fulcral no âmbito das relações inter-culturais, já que frequentemente apenas através da tradução temos acesso a textos criados por outras culturas”.

No que respeita a dimensão “Sequencial/Global” é revelada uma preferência muito moderada pelo estilo “Global”. Exemplo disso é o facto da aluna, na área dos seus ficheiros no e-Portefólio, não os ter estruturados por pastas, reunindo todos os ficheiros, independentemente dos seus temas, aglomerados na mesma área. Além disso, na estruturação do texto, não tem por hábito separar os parágrafos, optando pela disponibilização de blocos de textos, sem nunca estarem justificados.

⁹⁶ Ver anexo 13.6 - Entradas de blogue da aluna AN2.

⁹⁷ Ver anexo 10.5 - Grelha de observação da aluna AN2 .

Passemos agora ao Teste de Inteligências Múltiplas da aluna⁹⁸, no qual pudemos detectar que a inteligência múltipla que surge menos desenvolvida é a inteligência “Lógico-matemática”, enquanto que as inteligências mais vincadas são a “Intra-pessoal” (1º lugar), a “Interpessoal” (2º lugar) e “Cinestésica” (3º lugar)⁹⁹ (gráfico 10).

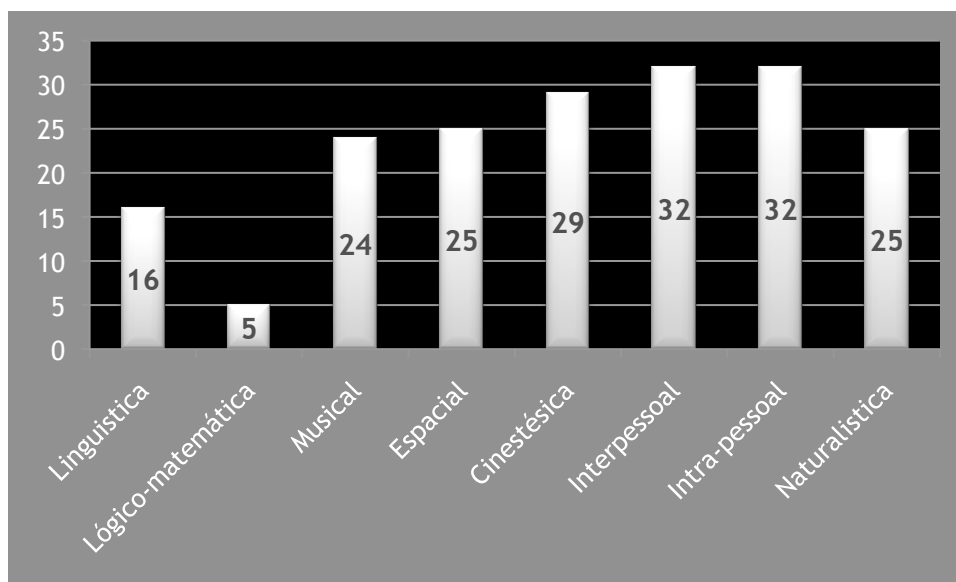


Gráfico 10: Resultado do Teste de Inteligências Múltiplas da aluna AN2

A inteligência “Intra-pessoal” poderá ser detectada através de diversos aspectos. Por exemplo, o facto de a aluna exibir uma foto pessoal no seu e-Portefólio, ao contrário de outros alunos que optaram por não colocar foto ou colocaram uma imagem representativa que não permitia o seu reconhecimento. Tal demonstra que a aluna tem confiança em si própria, nomeadamente na sua imagem e no que mostra aos outros.

Ainda no seu perfil, a aluna optou por colocar um poema descritivo da sua personalidade na secção “Quem sou eu”¹⁰⁰, o que pode igualmente indiciar segurança na sua personalidade e auto-estima.

⁹⁸ Ver anexo 28.5 - TIM da aluna AN2.

⁹⁹ Ver anexo 29.5 - Resultados do TIM da aluna AN2.

¹⁰⁰ Ver anexo 11.7 - Perfil da aluna na ELGG.

“Sou eu, sempre eu!
Para alguns alta, para outros nem tanto.
Caracolinhos ou nem por isso.
Apressada mas sem marcação.
Perdida no tempo dos outros...
achada no meu mundo.
Independente e Dependente.
De olhos azuis, ou verdes...
talvez os dois se a imensidão
do mar conseguir alcançar.
Sou eu, sempre eu!”

Outro dos aspectos que a aluna pretendeu divulgar na plataforma foi o seu *Curriculum Vitae*, o que pode igualmente indiciar a forte presença da inteligência “Intra-pessoal”.

Um aspecto detectável nos ficheiros da aluna, e que pode igualmente corroborar a presença da inteligência “Intra-pessoal”, reside no facto de quando a aluna efectua alguma citação no texto, não faz referência ao autor dessa mesma afirmação na bibliografia que suportou o seu trabalho (esta situação não aconteceu sempre, mas foi frequente), tendo somente a afirmação entre aspas no texto. O mesmo aconteceu, por exemplo, numa entrada de blogue sobre o músico de jazz Keith Jarrett¹⁰¹, em que o texto que suporta a imagem do músico é da autoria de um *site*¹⁰², não havendo contudo referência a esse facto (posteriormente acabou por retirar esta entrada). Isto poderá indiciar que a aluna se centra demasiado nas competências do seu trabalho, descurando aspectos importantes relativos às informações que dele constam.

Em segundo lugar surge a inteligência “Interpessoal”, cuja presença se pode detectar através do facto da aluna ter associado ao seu perfil diversos contactos dos restantes colegas, ao contrário de outros alunos que optaram por manter o e-Portefólio o mais individual possível. O facto de ter disponibilizado o seu contacto do *Windows Messenger* no e-Portefólio indicia igualmente que a aluna gosta de conviver e fazer novas amizades. Aliás, no seu ILS a aluna confirma que nas disciplinas que frequentou, geralmente, fez amizades com muitos colegas¹⁰³.

¹⁰¹ Ver anexo 13.7 - Entrada no blogue da aluna AN2 (13 de Janeiro de 2008).

¹⁰² Página web: <http://www.allaboutjazz.com/php/musician.php?id=7984>

¹⁰³ Ver anexo 21.6 - Afirmação nº 13 do ILS da aluna AN2.

A aluna confirma igualmente que, aquando da realização de trabalhos de grupo (apesar de preferir trabalhar sozinha) toma a iniciativa do grupo e contribui com ideias, deixando patente a sua capacidade de interagir e relacionar¹⁰⁴.

Como já foi anteriormente mencionado, a aluna solicitou ajuda no manuseamento da plataforma, o que demonstra que não tem medo de estabelecer contactos com pessoas com as quais não tem nenhum tipo de conhecimento aprofundado. Além disso, a aluna aceitou prontamente ser entrevistada no âmbito deste estudo, corroborando uma vez mais a ideia de que é extrovertida e sociável.

No questionário dado à aluna, a mesma afirmou que tanto visitava regularmente a sua área na ELGG como também visitava a dos colegas, demonstrando assim propensão para conviver e discutir os mais variados assuntos, como fez algumas vezes nos blogues dos colegas. Aliás, uma das observações que a aluna fez no questionário foi o desejo de que “houvesse uma maior participação dos utilizadores, pois o que motiva, principalmente, é o trabalho em rede”¹⁰⁵.

O facto de ter a inteligência “Interpessoal” desenvolvida, segundo o TIM, poderá estar interligado ao facto da aluna ser animadora sócio-cultural (mencionou este facto no perfil do seu e-Portefólio¹⁰⁶), o que a leva a relacionar-se diariamente com diversas pessoas. Apesar disso, a aluna referiu no seu perfil que pretende mudar de carreira.

Durante a entrevista que fizemos à aluna¹⁰⁷ mostrou-se muito animada e comunicativa revelando muito à vontade no relacionamento com as outras pessoas. Foi sempre expansiva nas respostas, mostrando-se disponível para colaborar no que fosse necessário, deixando patente o seu estilo interpessoal vincado.

A inteligência “Cinestésica” foi possível detectar através do perfil que a aluna disponibilizou no e-Portefólio¹⁰⁸, onde no tópico “Eu gostaria de...” afirmou “ser seleccionada pela TAP”. Esse desejo poderá ser facilmente conotado com a necessidade de movimento e expansão. Colocou igualmente no seu perfil, no tópico dos “Interesses”

¹⁰⁴ Ver anexo 21.6 - Afirmação nº 9 do ILS da aluna AN2.

¹⁰⁵ Ver anexo 30.5 - Resposta à pergunta nº 10 do questionário respondido pela aluna AN2.

¹⁰⁶ Ver anexo 11.6 - Perfil da aluna AN2 na ELGG.

¹⁰⁷ Ver anexo 31.2 - Guião de entrevista da aluna AN2.

¹⁰⁸ Ver anexo 11.6 - Perfil da aluna AN2 na ELGG.

que os seus principais interesses, seriam “Erasmus, viajar”, o que corrobora as suposições anteriores.

No que diz respeito à inteligência “Musical” podemos afirmar que, embora não tenha tido uma pontuação que lhe permitisse sobressair mais, encontra-se igualmente patente no e-Portefólio através das entradas de blogue relativas à música¹⁰⁹, com uma entrada sobre o Keith Jarrett, um músico de jazz.

No que concerne a postura da aluna nos dois semestres de utilização da ELGG podemos notar uma diferença de uso, como já referido. No 1º Semestre disponibilizou um número maior de ficheiros, escrevendo menos no blogue, enquanto que no 2º não disponibilizou ficheiros e redigiu mais entradas no seu blogue.

Aluna AN4

A aluna AN4 é do sexo feminino, tem 43 anos de idade e encontra-se, pela 1ª vez, a frequentar a disciplina de Ferramentas Electrónicas Aplicadas à Tradução. Pertence à turma nocturna (R21N) desta disciplina e é trabalhadora-estudante.

Desta forma, passemos à divulgação dos resultados alcançados através do ILS.

No ILS, no que respeita as escalas “Activo/Reflexivo” e “Visual/Verbal” a aluna apresenta um equilíbrio entre ambos os estilos de aprendizagem, revelando no entanto que na escala “Sensitivo/Intuitivo” tem uma preferência ligeiramente maior pela dimensão “Sensitiva”, tal como na escala “Sequencial/Global”, em que tem uma preferência pela dimensão “Sequencial” (gráfico 11).

Esta preferência marcada pelo estilo de aprendizagem “Sensitivo”, que geralmente retrata pessoas que preferem o concreto, que são muito práticas e factuais, julgamos poder ser representada através de alguns aspectos do e-Portefólio, como passaremos a enunciar.

¹⁰⁹ Ver anexo 13.7 - Entradas no blogue da aluna AN2.

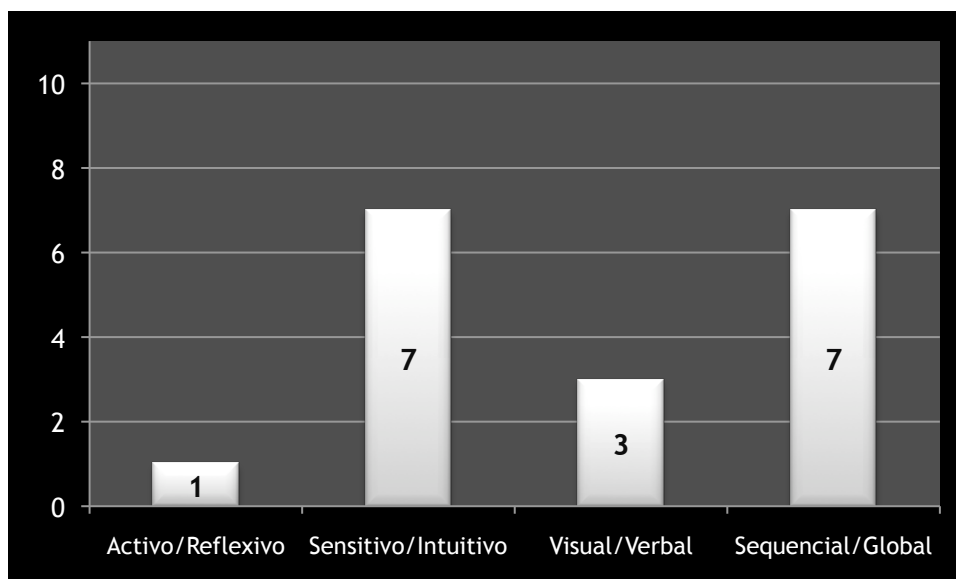


Gráfico 11: Resultado do Índice de Estilos de Aprendizagem da aluna AN4

A aluna demonstra que tem o estilo “Sensitivo” marcado, na medida em que, por exemplo, optou por colocar a grande maioria das suas entradas no blogue ao mesmo tempo¹¹⁰ (quando estava a terminar o prazo para o e-Portefólio ser avaliado), o que indicia que é uma pessoa mais preocupada com o cumprimento do objectivo (escrever no blogue) do que, atempadamente, gerar discussões no mesmo, dando tempo aos restantes utilizadores de seguirem os temas que introduziu. Além disso, os temas introduzidos no blogue estão, na sua maioria, relacionados com a língua e a tradução, demonstrando uma vez mais a preocupação com os objectivos inerentes à disciplina que frequenta.

Prova disso, é também ter dito numa das entradas no seu blogue que “Vou pesquisar coisas interessantes para que o Prof. fique muitoooo contente e claro atribua também uma nota “contente”, assim espero...”¹¹¹.

Também disponibilizou nos seus ficheiros da ELGG o seu *Curriculum vitae* em formato europeu, revelando que prefere seguir os *standards* convencionados do que inovar nessa questão.

¹¹⁰ Ver anexo 13.8 - Entradas de blogue da aluna AN4.

¹¹¹ Ver anexo 13.8 - Entrada do blogue da aluna AN4 (21 de Junho de 2008).

No entanto, é importante ter em conta que o facto da aluna condensar as suas actividades pode dar-se devido a ser ser trabalhadora-estudante e, por conseguinte, não possuir a disponibilidade suficiente para dinamizar o blogue de forma mais espaçada no tempo.

No que respeita a escala “Sequencial/Global” é então possível constatar uma maior presença do estilo “Sequencial” na medida em que, por exemplo, a aluna é extremamente organizada nos ficheiros colocados no e-Portefólio, estruturando devidamente a informação em pastas¹¹². Além disso, nos ficheiros propriamente ditos, tem a informação bem estruturada, separando os parágrafos por espaços, de forma a tornar a informação mais clara, assim como tenta possuir um discurso estruturado e correcto, apesar de algumas dificuldades inerentes ao facto de ser luso-alemã.

No que concerne a dimensão “Visual/Verbal”, a presença de ambos os estilos pode ser verificada no desenvolvimento do e-Portefólio. A presença do estilo “Visual”, por exemplo, denota-se pelo facto da aluna ter povoado as suas entradas de blogue com vídeos e imagens, de forma a suportarem sempre o texto escrito. O mesmo se verificou em alguns dos trabalhos disponibilizados no e-Portefólio. No que respeita à presença do estilo “Verbal”, é possível verificar no perfil disponibilizado pela aluna no e-Portefólio, no tópico “Gosto de”, que “Disfruto das longas conversas, às vezes sem nexos, algumas, sérias e profundas mantidas com as minhas amigas do peito.... a preguiça num dia de chuva...., Sou um bichinho dos livros”¹¹³.

Além disso, na entrada “Consegui” do seu blogue, faz menção à preferência pelas instruções escritas quando diz “Fiz tudo direitinho e *voilà* consegui inserir os trabalhos na pasta. Afinal não foi nada difícil, basta seguir as instruções e dá tudo certo. Acreditem !”¹¹⁴, o que mais uma vez atesta a presença do estilo “Verbal”.

No manuseamento da plataforma, a aluna refere no questionário que usou o manual devido às imagens e aos textos¹¹⁵.

¹¹² Ver anexo 10.6 - Grelha de observação da aluna AN4.

¹¹³ Ver anexo 11.9 - Perfil da aluna na ELGG.

¹¹⁴ Ver anexo 13.8 - Entrada de blogue da aluna AN4 (22 de Novembro de 2007).

¹¹⁵ Ver anexo 30.6 - Resposta à pergunta nº 7 do questionário respondido pela aluna AN4.

Mais uma vez, para corroborar a presença destes dois estilos de aprendizagem, a aluna referencia nas características pessoais descritas no seu currículo que “Tenho gosto pela leitura e igualmente pela escrita”.

No que concerne a presença de inteligências múltiplas¹¹⁶, podemos verificar pelos resultados do TIM que as inteligências mais vincadas na aluna são a “Interpessoal” e a “Linguística”, surgindo a “Musical”, a “Espacial” e a “Intra-pessoal” como as inteligências seguintes¹¹⁷ (gráfico 12).

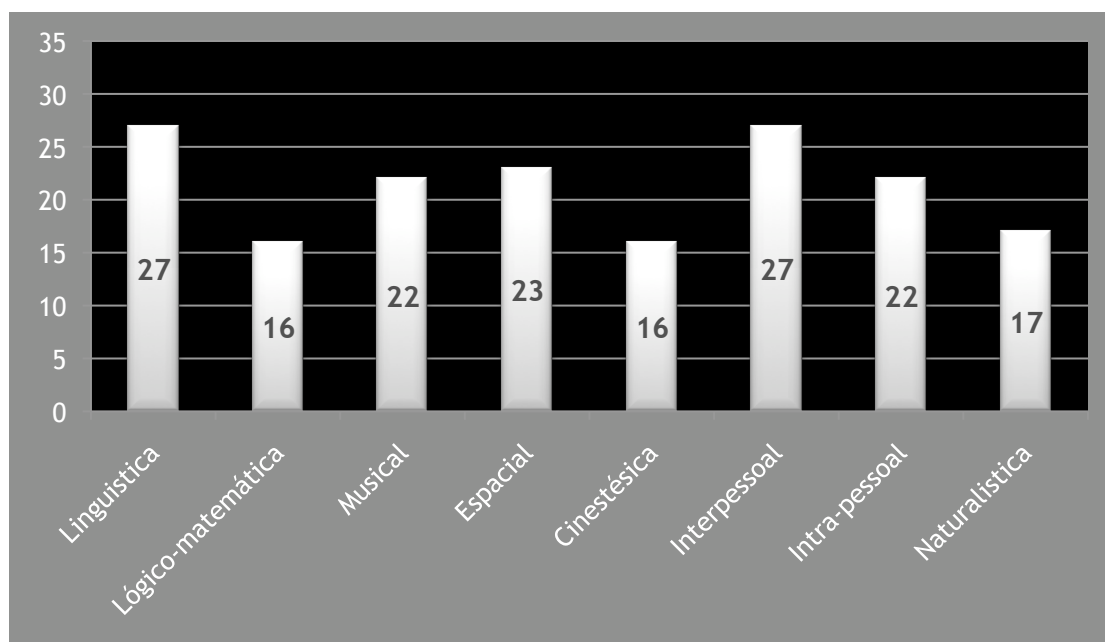


Gráfico 12: Resultado do Teste de Inteligências Múltiplas da aluna AN4

Relativamente à presença da inteligência “Interpessoal” a mesma pode ser atestada através do Currículo que a aluna disponibilizou na ELGG, quando esta afirma que é “Líder e comunicadora”. O facto da aluna já ter trabalho em diversas empresas multinacionais na área dos Recursos Humanos pode igualmente ter contribuído para isso.

A aluna colocou igualmente uma entrada de blogue na ELGG que atesta o facto de se relacionar com os restantes colegas ao ponto de terem desenvolvido relações de amizade. A aluna refere:

¹¹⁶ Ver anexo 28.6 - TIM da aluna AN4.

¹¹⁷ Ver anexo 29.6 - Resultados do TIM da aluna AN4.

“Meninas e Meninos...

Não pude estar nas aulas no último dia, vocês sabem, isto de ter um emprego, dá trabalho... e quando temos um chefe da idade da pedra dificulta ainda mais as coisas.

Mas não queria deixar de deixar-vos uns mimosinhos antes de nos "despedir-mos" até Setembro. (...)"¹¹⁸

Para além desta demonstração de socialização, a aluna também tem disponível no seu perfil o seu contacto do *Windows Messenger*, o que indicia a sua capacidade de relacionamento.

Ao mesmo tempo afirma no tópico “Não gosto de” do seu perfil na ELGG que “Fujo a sete pés de pessoas”, contradizendo, em certa medida, a presença desta inteligência.

A presença da inteligência “Linguística” pode ser igualmente comprovada, para além dos elementos mencionados no estilo de aprendizagem “Verbal”, quando a aluna refere igualmente no seu perfil da ELGG “Sou um bichinho dos livros”. É igualmente comprovada pelo facto da aluna se ter servido do manual da plataforma para a auxiliar no seu uso.

Alem disso, tem no seu blogue diversas entradas abordando diversos temas, principalmente os relacionados com a área da tradução. No entanto, e apesar de disponibilizar diversos textos, a grande maioria não é da sua autoria, como por exemplo o seguinte poema, do qual não divulga o autor que é Letícia Thompson.

“ as coisas bonitas da vida”

As palavras simples, sinceras e significativas.
Bonito é o sorriso que vem de dentro do brilho do olhar.
Bonito é o Sol que vem depois da noite de chuva...
Bonito é achar a poesia do vento
Das flores e das crianças.
Bonito é chorar quando sentir vontade, e deixar cair as lágrimas
Sem vergonha ou medo de crítica.

¹¹⁸ Ver anexo 13.8 - Entrada de blogue da aluna AN4 (21 de Junho de 2007)

Bonito é procurar estrelas do céu e dar de presente ao amigo ou amante.
Bonito é continuar a ser gente em qualquer situação.
Bonito é seres tu!¹¹⁹

O seu nível de língua não é o mais desenvolvido devido ao facto de ser luso-alemã, como anteriormente referido, e por isso são frequentes alguns erros ortográficos. No entanto, isso não invalida o facto de possuir uma inteligência “Linguística” forte¹²⁰, comprovada pelos inúmeros textos que associou ao seu blogue na ELGG.

A presença da inteligência “Intra-pessoal” pode ser detectada devido a alguns aspectos em particular como, por exemplo, o facto de a aluna colocar uma foto pessoal na plataforma evidenciando confiança e auto-estima.

Além disso, no seu perfil¹²¹, no tópico “Quem sou eu?”, colocou um poema descritivo da sua pessoa, embora não da sua autoria:

“Quem sou eu
Eu sou quem sou,
sou como sou
sou um ser humano
como muitos são
com uma personalidade diferente e quase sempre
com razão.
Percorro caminhos longínquos
aqueles que o destino
me reserva, adorava que
fosse tudo mais fácil para
não ter grande perda”
Confesso-me também
forte por fora na minha
aparência, fraco por dentro,
mas com paciência.”

¹¹⁹ Ver anexo 13.8 - Entrada de blogue da aluna AN4 (20 de Janeiro de 2008).

¹²⁰ Ver anexo 10.6 - Grelha de observação da aluna AN4.

¹²¹ Ver anexo 11.9 - Perfil da aluna na ELGG.

Este poema não só evidencia a Inteligência “Intra-pessoal”, como mais uma vez a “Linguística”.

A presença da inteligência “Musical” pode ser detectada através da inserção de entradas no blogue relacionadas com música, como por exemplo a letra de uma música do Leohnard Cohen. Aliás, a aluna refere mesmo nessa entrada que:

“Gosto de muitos tipos de musica, não sou fan incondicional de nenhum grupo ou cantor .. com excepção do Senhor que se segue... Leonard Cohen. Consigo passar dias inteiros, neste caso noites, pois sou daquelas pessoas cujos neurónios gostam da noite, antes do por do sol nada funciona muito bem, devo ter antepassados vampiros...”¹²²

No geral é possível afirmar que esta aluna teve um papel bastante positivo no desenvolvimento do seu e-Portefólio, embora tenha claramente encarado algumas das tarefas como objectivos a cumprir, sem tirar delas o devido prazer e experiência.

Aluna AN5

A aluna AN5 é do sexo feminino, tem 20 anos de idade frequenta a disciplina de Ferramentas Electrónicas Aplicadas à Tradução. Pertence à turma nocturna (R21N) desta disciplina.

O trabalho que esta aluna realizou no e-Portefólio não foi muito desenvolvido, pelo que alertamos desde já para o facto de não existir matéria que permita realizar uma análise aprofundada como noutros casos.

Passemos agora à análise dos resultados alcançados através do ILS¹²³ (gráfico 13).

¹²² Ver anexo 13.9 - Entrada de blogue da aluna AN5 (20 de Janeiro de 2008).

¹²³ Ver anexo 21.8 - ILS respondido pela aluna AN5.

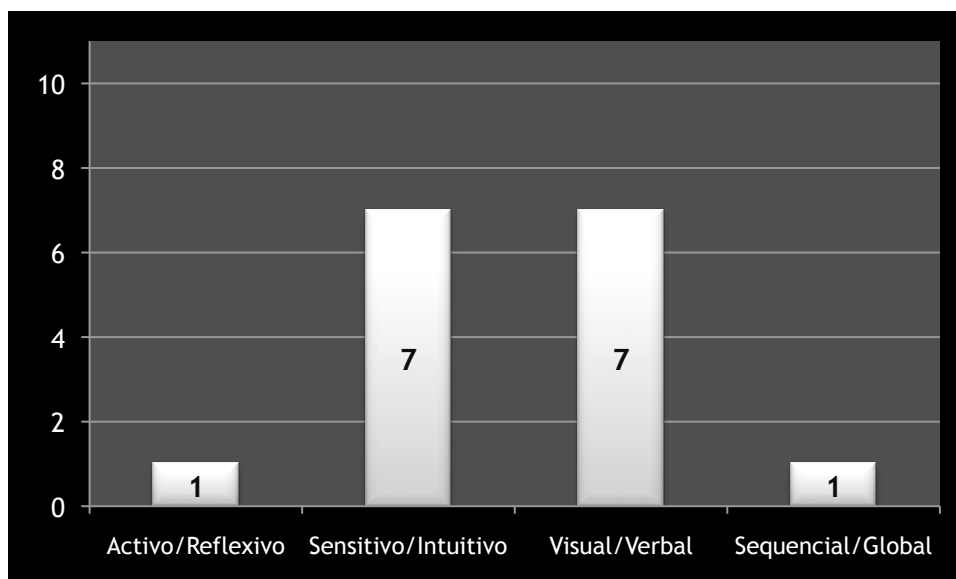


Gráfico 13: Resultado do Índice de Estilos de Aprendizagem da aluna AN5

No que concerne as escalas “Activo/Reflexivo” e “Sequencial/Global” a pontuação revela que o equilíbrio entre as dimensões de cada escala está bem patente, não sendo de notar uma preferência acentuada por nenhuma das dimensões de ambas as escalas. Todavia, nas escalas “Sensitiva/Intuitiva” e na “Visual/Verbal” é denotada uma preferência por uma das dimensões de cada escala, sendo a dimensão “Sensitiva” e a dimensão “Visual” as que revelam maior preferência por parte do aluno no ILS ¹²⁴.

Assim, e no que respeita a presença do estilo de aprendizagem “Sensitivo”, podemos afirmar que não existem indicativos suficientes no e-Portefólio da aluna que possam atestar a presença do estilo de aprendizagem por parte da mesma.

No que concerne a presença do estilo “Visual” no e-Portefólio da aluna, pudemos observar que existem apenas alguns indicadores desse estilo. A aluna, por exemplo, no questionário distribuído, afirmou que apenas conduziu uma exploração pessoal da plataforma, sem recorrer ao manual¹²⁵, o que indica a sua necessidade de ver as coisas como elas são.

Além disso, não realizou praticamente nenhuma entrada no seu e-Portefólio, colocando apenas dois vídeos do *youtube* relacionados com *sketches* do Gato Fedorento e um poema do Alexandre O’neill, entradas essas que apenas foram colocadas no 1º

¹²⁴ Ver anexo 24 - Resultados do ILS da turma R21N (aluna AN5).

¹²⁵ Ver anexo 30.7 - Resposta à pergunta nº 7 do questionário respondido pela aluna AN5.

Semestre na disciplina. Esses indicadores tão escassos ao nível do blogue, por exemplo, não constituem informação necessária que permita denotar, por parte da aluna, uma grande capacidade de escrita e de reflexão, indiciando apenas que a aluna privilegia o “visual”. Além disso, o nível de escrita da aluna não é muito bom, como se pode verificar pelas respostas dadas no questionário.

No que respeita a escala “Activo/Reflexivo”, escala que denota equilíbrio no ILS realizado pela aluna, também não é possível encontrar elementos suficientes que detectem a presença de uma ou outra. Os poucos trabalhos (ficheiros) colocados no e-Portefólio eram bastante sintéticos e revelavam pouca reflexão. Os nomes pelos quais a aluna denominava as pastas constantes do e-Portefólio eram igualmente sintéticos e incompletos.

Assim, e apesar de não existirem dados consistentes no e-Portefólio que nos permitam extrair algum tipo de ilações mais concretas relativamente à presença ou não da dimensão “Activo/Reflexivo”, podemos denotar que o facto de a aluna ser tão sintética na informação que disponibiliza indície, pela negativa, que a aluna é pouco “Reflexiva”.

No que respeita a dimensão “Sequencial/Global” ocorre a mesma falta de elementos, condicionando assim a sua observação. Apenas o facto da aluna ter separado os seus ficheiros por pastas, pode talvez indiciar que prefere a informação mais repartida e sequenciada.

Relativamente ao teste de inteligências Múltiplas da aluna¹²⁶, foi possível observar os seguintes resultados (gráfico 14):

A inteligência “Interpessoal” foi a inteligência que mais se destacou, seguida da inteligência “Intra-pessoal” e da “Naturalística”¹²⁷.

¹²⁶ Ver anexo 28.7 - TIM da aluna AN5.

¹²⁷ Ver anexo 29.7 - Resultados do TIM da aluna AN5.

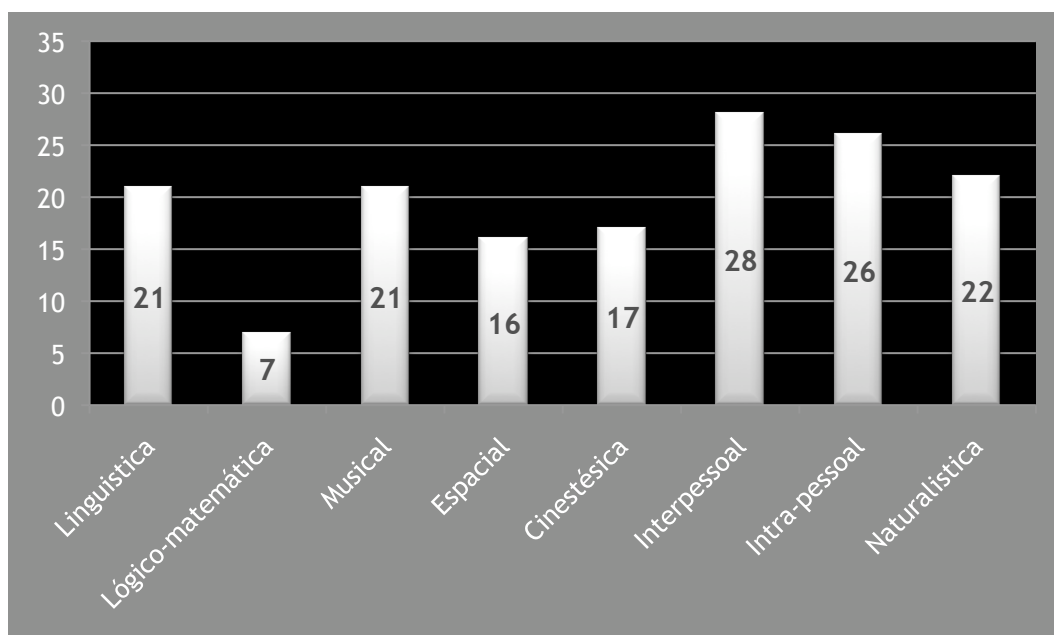


Gráfico 14: Resultado do Teste de Inteligências Múltiplas da aluna AN5

Relativamente à inteligência “Interpessoal” é possível verificar alguns aspectos dos e-Portefólio que deixam transparecer a sua presença, como por exemplo o facto da aluna ter armazenado diversas fotos das suas amigas no seu e-Portefólio. Este factor demonstra afinidades e a sua capacidade de relacionamento e interacção.

A aluna afirma igualmente no tópico “Quem sou eu” correspondente ao seu perfil¹²⁸ da ELGG que “Para além disso, sou uma pessoa muito extrovertida, gosto muito de me divertir com os meus amigos. Tou sempre disponível para eles, porque procuro cultivá-los, pois eles são o melhor da vida.”

O facto de uma das poucas entradas que a aluna escreveu no seu blogue ter sido um poema do Alexandre O’neill intitulado “Amigo”, deixa igualmente transparecer o quão importante eles são na vida da aluna.

A aluna, de acordo com o teste aplicado, demonstra igualmente a presença da inteligência “Intra-pessoal”. Podemos verificar isso através do facto da aluna disponibilizar não só uma foto pessoal no seu perfil, como na área dos seus ficheiros ter

¹²⁸ Ver anexo 11.10 - Perfil da aluna AN5 na ELGG.

colocado igualmente mais fotos pessoais, o que revela auto-confiança e segurança em si própria.

Através de aspectos que ela revela no seu perfil da ELGG, podemos igualmente denotar a presença desta inteligência, como no tópico “Quem sou eu”, em que a aluna afirma que “Sou muito directa no que digo, correndo o risco de por vezes parecer rude nas minhas palavras. Não penso nas consequências que disso possam advir, o mundo já é medíocre demais por falarmos, mas se não falarmos torna-se pior”, o que demonstra muita força e auto-confiança.

No questionário¹²⁹ respondido pela aluna, a mesma afirmou que apenas recorria à sua área pessoal do e-Portefólio, o que igualmente revela uma maior preocupação consigo própria.

No que diz respeito à inteligência “Naturalística”, não nos foi possível detectar aspectos no e-Portefólio que nos permitam confirmar a sua presença, o que acaba por ser, de certa forma, esperado.

No geral, a ideia que a aluna deixa transparecer, através do trabalho desenvolvido no e-Portefólio, é que não se empenha devidamente nas tarefas propostas, tentando cumprir apenas os mínimos exigidos. Desta forma, como seria de esperar, não foi possível encontrar muitos aspectos que corroborem, de modo mais vincado, os estilos de aprendizagem e as inteligências múltiplas detectadas com recurso aos instrumentos de avaliação. Aliás, no questionário respondido pela aluna, quando questionada sobre a sua vontade de continuar com esta experiência no próximo ano lectivo, a aluna optou pela hipótese “é-me indiferente”.

É de referir, no entanto, que a aluna, ao contrário dos restantes colegas, não se encontra a fazer esta disciplina pela 1ª vez, pelo que isso pode estar a contribuir para a sua falta de motivação e pouco envolvimento nos trabalhos.

¹²⁹ Ver anexo 30.7 - Resposta à pergunta nº 8 do questionário respondido pela aluna AN5

Aluno - AN6

O aluno AN6 é do sexo masculino, tem 31 anos de idade e encontra-se pela 1ª vez a frequentar a disciplina de Ferramentas Electrónicas Aplicadas à Tradução. Pertence à turma nocturna (R21N) desta disciplina e é trabalhador-estudante.

Os dados referentes a este aluno serão apenas os referentes ao 2º Semestre, dado que o aluno em causa não estava inscrito a esta disciplina no 1º semestre.

Em primeiro lugar passemos à análise dos resultados alcançados através do ILS¹³⁰.

No que respeita as escalas “Activo/Reflexivo” e “Sensitivo/Intuitivo”, o aluno apresenta equilíbrio entre as dimensões. No entanto, nas escalas “Visual/Verbal” e “Sequencial/Global” há uma preferência mais detectável pela aprendizagem “Visual” e pela “Sequencial”¹³¹ (gráfico 15).

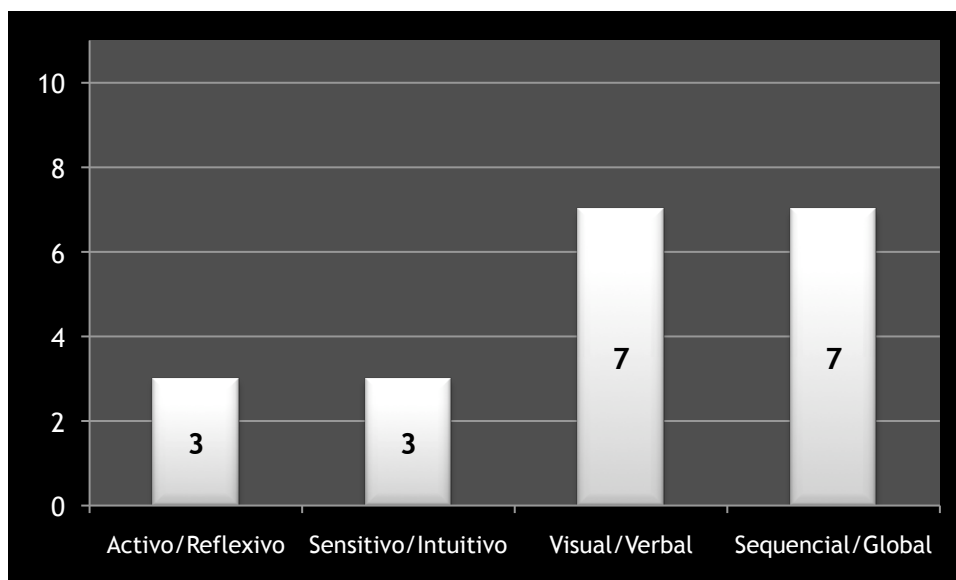


Gráfico 15: Resultado do Índice de Estilos de Aprendizagem do aluno AN6

Assim, no que concerne a dimensão “Visual/Verbal”, o aluno tem, segundo o ILS, uma maior preferência pelo estilo de aprendizagem “Visual”. Essa situação transparece na ELGG, pelo facto do aluno ter optado por armazenar na sua área de ficheiros apenas

¹³⁰ Ver anexo 21.9 - ILS respondido pelo aluno AN6

¹³¹ Ver anexo 24 - Resultados do ILS da turma R21N (aluno AN6).

manuais das ferramentas usadas na aula (Manual do Trados e Manual de Terminologia). Os manuais são ricos em imagens e texto e a sua disponibilização denota a sua preferência por elas.

No entanto, aquando do manuseamento da plataforma ELGG, o aluno menciona que não se serviu do manual para a sua aprendizagem, referindo até no questionário¹³² a que respondeu que, “Apesar de existir um manual da ELGG, considero que deveria existir um “pré-manual” mais básico, com noções muito gerais, tornando assim mais apelativo para quem tem o 1.º contacto com este tipo de plataforma”.

Este aspecto revela outra característica do aluno, que é a forte incidência do estilo de aprendizagem “Sequencial”, da dimensão “Sequencial/Global”. O aluno demonstra a sua preferência pela informação mais compartimentada e mais básica, em detrimento de um manual que aborde todos os aspectos da plataforma.

Pelas entradas que o aluno coloca no seu blogue, podemos igualmente notar essa mesma preferência, dado que o aluno, na sua grande maioria, colocava apenas entradas que resumissem os conteúdos dados nas aulas, em jeito de sumários. Esta compartimentação da informação deixa transparecer que o aluno prefere a informação estruturada por partes.

Na dimensão “Activo/Reflexivo”, o aluno, como anteriormente referido, demonstra um equilíbrio entre as duas escalas. Contudo, pela análise que nos é permitido fazer julgamos que o estilo “Activo” demonstra uma maior incidência no aluno. Por exemplo, no tópico “Descrição breve” do perfil do aluno da ELGG¹³³, o mesmo refere que tem uma “Busca eterna por adrenalina...”. Esta afirmação ilustra a necessidade do aluno por novas experiências e actividades, revelando-se profundamente activo. Além disso, no tópico “Gosto de”, faz menção a diversas actividades distintas: “Adoro andar de moto, afinal a “vida é um dia”., Desfrutar a vida, ir ao cinema, nadar, ouvir música, viajar sem destino”. Todas estas actividades revelam igualmente que o aluno privilegia a acção e o dinamismo.

¹³² Ver anexo 30.8 - Resposta à pergunta nº 3 do questionário do aluno AN6.

¹³³ Ver anexo 11.11 - Perfil do aluno AN6 na ELGG.

Nos tipos de ficheiros colocados pelo aluno na ELGG, podemos observar a existência de software livre. O facto de o aluno colocar este tipo de ficheiros relativos a programas de computador, deixa transparecer que o aluno, uma vez mais, tem uma forte preferência pelo estilo de aprendizagem “Activo”, dado que gosta de explorar e instalar novas ferramentas, aprendendo com o seu uso e experiência. O facto de as colocar na ELGG seria talvez um modo de incentivar os colegas a fazerem o mesmo.

O aluno efectuou igualmente um comentário no nosso blogue, no sentido de averiguar o porquê da funcionalidade dos *RSS feeds* não funcionar, o que demonstra igualmente que andou a explorar e a experimentar a plataforma. O comentário colocado foi o seguinte¹³⁴:

“Olá Célia.

Apesar de caloiro neste projecto já coloquei as minhas primeiras impressões sobre o mesmo.

Surgiram-me algumas dificuldades que tentei resolver com o manual da Elgg mas não consegui. A quem devo pedir ajuda?”

A única característica do estilo de aprendizagem “Reflexivo” que nos é deixada transparecer pelo e-Portefólio é o facto de o aluno ter optado por colocar no seu blogue, resumos das matérias leccionadas na disciplina em cada aula.

No que diz respeito à dimensão “Sensitivo/Intuitivo”, podemos igualmente encontrar aspectos no e-Portefólio do aluno.

Por exemplo, o facto de o aluno afirmar no questionário¹³⁵ a que respondeu que “A falta de um exemplo prático” condicionou a sua percepção do que é um e-Portefólio revela a necessidade do aluno encarar as coisas de forma concreta, estando na posse de todos os elementos que lhe permitissem ter a completa noção do que é pretendido em cada actividade. Contudo, esta afirmação poderá não ser justificada, dado que o aluno apenas iniciou esta actividade no 2º semestre e já poderia ver os blogues desenvolvidos pelos seus colegas desde o 1º semestre, podendo ter uma maior noção do que era pretendido.

¹³⁴ Ver anexo 13.16 - Comentário no blogue do investigador (13 de Março de 2008).

¹³⁵ Ver anexo 30.8 - Resposta à pergunta nº 3 do questionário do aluno AN6.

Relativamente ao estilo de aprendizagem “Intuitivo”, podemos apenas notar que o aluno, pelo facto de ter conduzido uma exploração pessoal da ELGG, com pesquisas na Internet, etc., como o próprio refere no questionário¹³⁶ a que respondeu, valorizou igualmente a descoberta, sem se limitar a seguir de forma linear as informações contidas no manual de utilização.

No que respeita o teste de inteligências múltiplas¹³⁷ o que este deixou transparecer é que o aluno encerra em si, mais ao menos de uma forma equilibrada, todas as inteligências múltiplas (gráfico 16).

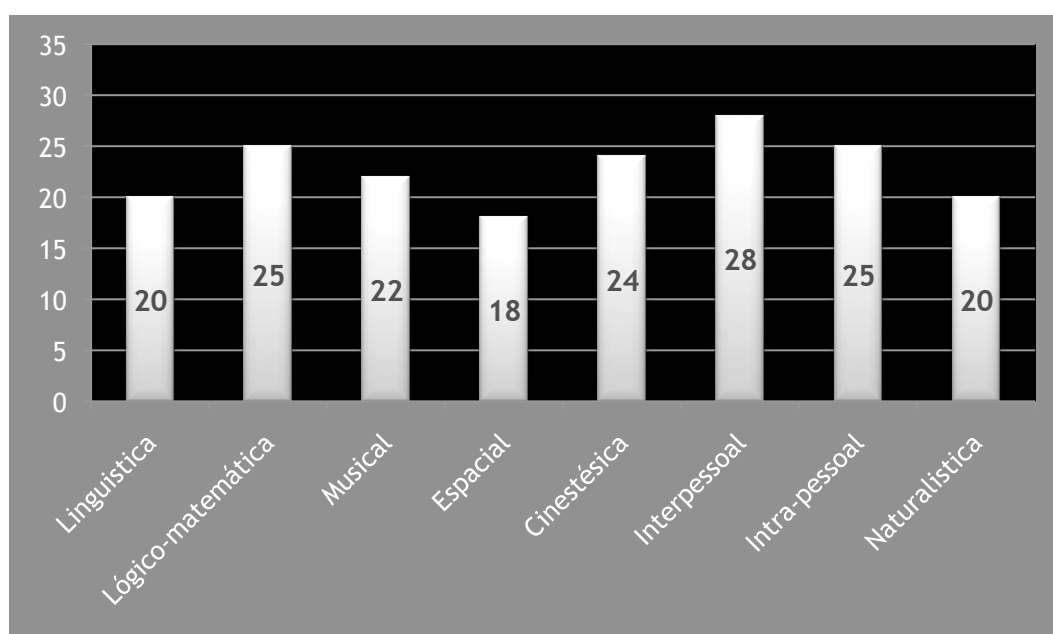


Gráfico 16: Resultado do Teste de Inteligências Múltiplas do aluno AN6

No entanto, existem quatro que se sobressaem um pouco mais, que são a Inteligência “Interpessoal”, a “Intra-pessoal”, a “Lógico-Matemática” e a “Cinestésica”. Mais uma vez, à semelhança de outros alunos, as inteligências “Interpessoal” e “Intra-pessoal” surgem em lugares cimeiros, a par uma da outra¹³⁸.

Estas quatro inteligências revelam a sua presença através do e-Portefólio de maneiras distintas.

¹³⁶ Ver anexo 30.8 - Resposta à pergunta nº 7 do questionário do aluno AN6.

¹³⁷ Ver anexo 28.8 - TIM do aluno AN6.

¹³⁸ Ver anexo 13.10 - Resultado do TIM do aluno AN6.

No caso da inteligência “Interpessoal”, por exemplo, podemos uma vez mais mencionar o facto de o aluno colocar no seu blogue, resumos das matérias leccionadas nas aulas. Este facto demonstra preocupação com os colegas que não tiveram oportunidade de estarem presentes.

Além disso, no seu perfil da ELGG, no tópico “Quem sou eu?”, o aluno assume que é “(...) Humilde, com grande sentido de humor, adora estar com a família e os amigos, extremamente carinhoso, amigo do meu amigo”¹³⁹.

No que respeita a presença da Inteligência “Intra-pessoal” podemos verificar, ainda no tópico “Quem sou eu?”, que o aluno menciona que é “teimoso q.b., um carácter muito forte o que por vezes me dificulta aceitar quando não tenho razão, perfeccionista no trabalho, e muitas coisas mais que essas...só os meus amigos mais íntimos conhecem”. Estas características reflectem de forma vincada a presença da inteligência “Intra-pessoal”, na medida em que reforçam também o individualismo, pelo qual por vezes o aluno se pauta.

O facto de o aluno ter igualmente colocado uma foto pessoal também deixa transparecer auto-confiança e segurança em si próprio.

Relativamente à inteligência “Lógico-matemática” não encontramos muitos aspectos no e-Portefólio que a possam corroborar. Pretendemos apenas salientar o facto de que este aluno foi o único em que esta inteligência se manifestou com mais profundidade, dado que nos restantes alunos nunca teve uma pontuação de relevo.

Este factor leva-nos a crer que este aluno é bastante completo nas suas capacidades, facto aliás já detectado pela uniformidade de valores no teste, entre todas as inteligências em estudo.

Por fim, no que diz respeito à inteligência “Cinestésica”, o aluno destacou no seu perfil¹⁴⁰ da plataforma, no tópico “Interesses”, que tem como principais interesses “automóveis, dança de salão, desporto, Informática, motos, televisão, viagens”. A

¹³⁹ Ver anexo 11.11 - Perfil do aluno AN6 na ELGG.

¹⁴⁰ Ver anexo 11.12 - Perfil da aluna AN7 na ELGG.

grande maioria destas actividades implica dinamismo e movimento pelo que corroboram profundamente a presença desta inteligência no aluno.

Aluno - AN7

A aluna AN7 é do sexo feminino, tem 38 anos de idade e encontra-se pela 1ª vez a frequentar a disciplina de Ferramentas Electrónicas Aplicadas à Tradução. Pertence à turma nocturna (R21N) desta disciplina e é trabalhadora-estudante.

Assim, passemos à análise dos resultados alcançados através do Índice de Estilos de Aprendizagem (ILS)¹⁴¹.

Neste teste foi possível verificar que a aluna apresenta um equilíbrio de preferências na escala “Activo/Reflexivo” e na “Sequencial/Global”, sendo que nas escalas “Sensitivo/Intuitivo” e “Visual/Verbal” revela uma maior preferência pela dimensão “Sensitiva” e pela dimensão “Visual”¹⁴² (gráfico 17).

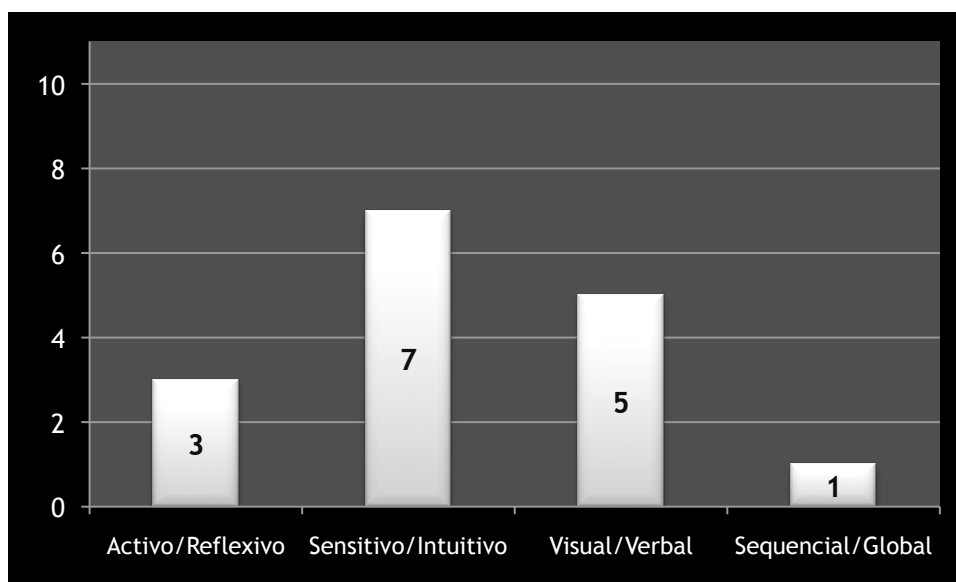


Gráfico 17: Resultado do Índice de Estilos de Aprendizagem da aluna AN7

¹⁴¹ Ver anexo 24 - ILS respondido pela aluna AN7.

¹⁴² Ver anexo 24 - Resultados do ILS da turma R21N (aluna AN7).

Assim, no que concerne a preferência pelo estilo “Sensitivo”, esta pode ser inferida, por exemplo, pelo facto da aluna apresentar os seus trabalhos pouco elaborados graficamente. Predomina o texto a negro sem nenhum tipo de elemento visual atractivo, o que revela apenas a necessidade de concretizar o que é pedido sem mostrar nenhum tipo de criatividade (excepção dada ao trabalho da biblioteca digital). Além disso, o *currículum vitae* disponibilizado pela aluna é o do modelo europeu, revelando igualmente que gosta de se reger pelos padrões e standards instituídos.

No que respeita à dinamização do blogue, a aluna apenas o fazia quando o fim dos semestres se aproximava, dando a noção de que apenas redigia a entrada para cumprir a tarefa esperada.

No que respeita à preferência pelo estilo “Visual”, julgamos que se manifestará mais na recepção de informação e não tanto na apresentação da informação por parte da aluna. Chegamos a esta conclusão, pois os trabalhos disponibilizados pela aluna, não possuem, regra geral, um aspecto visual e gráfico atractivo, pelo que a aluna provavelmente regista esta preferência mais na recepção da informação nas aulas, através da visualização de *powerpoints* ou imagens ilustrativas.

No que respeita, por exemplo, o manuseamento da plataforma ELGG, a aluna afirmou no questionário¹⁴³ que as únicas formas de que se socorreu para o manuseamento da ELGG foram as sessões de esclarecimento (visualização da plataforma projectada na parede, com explicações a acompanhar) realizadas na aula e a exploração que ela própria fez da plataforma.

No entanto, no seu perfil da ELGG e numa das suas entradas no blogue, tentou incluir alguns elementos mais visuais, como por exemplo vídeos do *youtube*.

Na escala “Activo/Reflexivo” podem igualmente ser encontrados aspectos no e-Portefólio que corroboram a presença de ambos os estilos.

No caso do estilo “Activo” é possível notar, através de entradas no blogue, que a aluna gosta de explorar e experimentar coisas novas. Por exemplo, numa entrada de Junho, onde fez um balanço do 2º Semestre, a aluna referiu “O balanço deste semestre foi

¹⁴³ Ver anexo 30.9 - Resposta à pergunta nº 7 do questionário respondido pela aluna AN7.

positivo, sem dúvida. Finalmente passamos da teoria (obviamente também necessária) para a prática”¹⁴⁴, revelando o seu gosto pelo conhecimento aliado à experiência.

No caso do estilo “Reflexivo” a aluna demonstra igualmente na mesma entrada do blogue que gosta de reflectir sobre informação quando refere “Processamos muita informação nova, útil e interessante e isso fez-nos ver a Tradução de uma forma completamente diferente.”

Por último, no que concerne a dimensão “Sequencial/Global”, pudemos observar que a aluna é “Sequencial” na medida em que possui os seus ficheiros bem organizados na ELGG, denotando uma necessidade de estruturar e compartimentar a informação. No conteúdo dos ficheiros em si é igualmente de notar a organização da informação, separada por parágrafos e letra justificada. Relativamente à presença do estilo “Global” não foram notadas características da sua presença no e-Portefólio.

No que concerne o teste de inteligências múltiplas da aluna¹⁴⁵ foi possível verificar que as inteligências com mais expressão foram a “Interpessoal”, seguida pela “Naturalística” e pela “Intra-pessoal”¹⁴⁶ (gráfico 18).

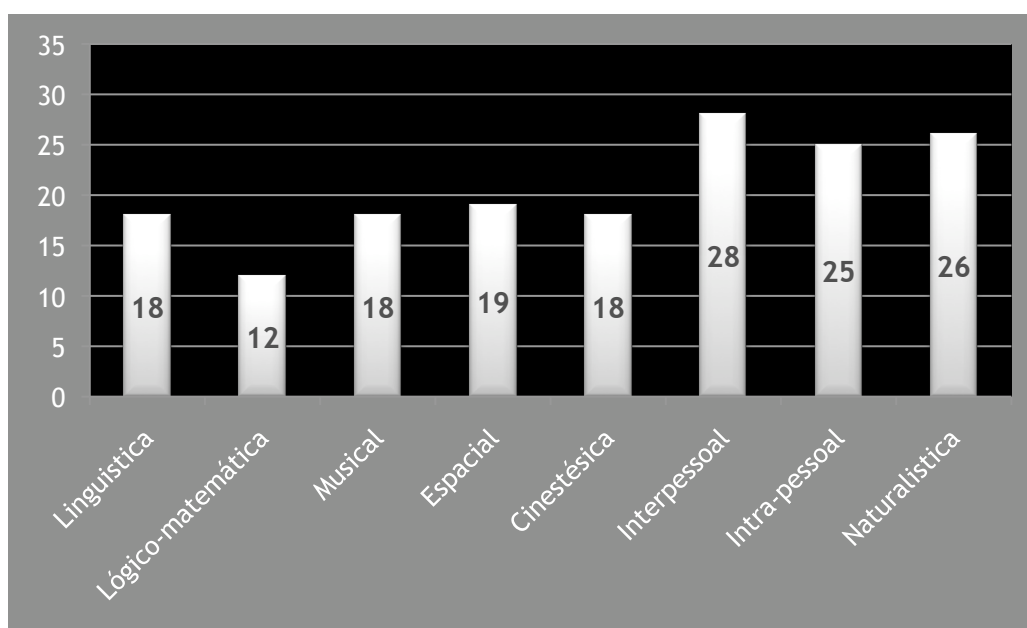


Gráfico 18: Resultado do Teste de Inteligências Múltiplas da aluna AN7

¹⁴⁴ Ver anexo 13.11 - Entrada no blogue da aluna AN7 (21 de Junho de 2008).

¹⁴⁵ Ver anexo 28.9 - TIM da aluna AN7.

¹⁴⁶ Ver anexo 29.9 - Resultados do TIM da aluna AN7.

No que respeita a presença da inteligência “Interpessoal”, esta não só pode ser detectada através do facto da aluna se ter considerado no perfil da ELGG, no tópico “Quem sou eu”, como “uma pessoa alegre e amiga dos demais, no entanto por vezes um pouco desiludida com o mundo que me rodeia”, o que denota a sua capacidade de se relacionar com as outras pessoas, como isso também é notado pelo facto da aluna tecer comentários aos blogues das restantes colegas, revelando uma vez mais a capacidade de interacção.

Além disso, tem bastantes contactos de colegas associados ao seu perfil da ELGG.

No que concerne a presença da inteligência “Naturalística”, não nos foi possível detectar, através do e-Portefólio, factos que atestem a sua presença.

A inteligência “Intra-pessoal”, por seu turno, pode ser detectada através do facto da aluna, no tópico da “Descrição Breve” no seu e-Portefólio, ter redigido: “Descubro-me um pouco mais a cada dia, minhas ânsias e desejos... isso é fundamental pra dizer quem eu sou, pq às vezes eu mesma me surpreendo...”. Esta afirmação revela uma preocupação pessoal consigo própria.

O facto da aluna disponibilizar igualmente uma foto pessoal, deixa também transparecer confiança em si própria e naquilo que deixa passar de si para os outros.

No geral, a aluna tentou cumprir os objectivos traçados para a realização do e-Portefólio, embora pudesse ter investido um pouco mais no seu desenvolvimento, coisa que não fez, segundo a aluna, devido à falta de tempo, como refere no seu blogue:

“Afinal, e tendo em conta a minha reflexão no primeiro semestre, não consegui cumprir a minha promessa de dedicar mais tempo à plataforma Elgg.

Muito sinceramente tenho pena, principalmente pela Professora Célia, que desde o início nos tentou motivar ao máximo para descobrirmos cada vez mais acerca deste novo meio de comunicação e troca de ideias. Isso foi bem notório nos pequenos comentários que sempre fez questão em nos deixar, mostrando-nos desta forma que estava presente, atenta e interessada em saber mais acerca dos alunos. (...)”¹⁴⁷.

¹⁴⁷ Ver anexo 13.13 - Entrada no blogue da aluna AN7 (21 de Junho de 2008).

Aluna AN9

A aluna AN9 é do sexo feminino, tem 37 anos de idade e encontra-se pela 1ª vez a frequentar a disciplina de Ferramentas Electrónicas Aplicadas à Tradução. Pertence à turma nocturna (R21N) desta unidade curricular e é trabalhadora-estudante.

Passemos assim à divulgação dos resultados alcançados através do ILS¹⁴⁸.

No ILS, no que respeita às dimensões “Activo/Reflexivo”, “Visual/Verbal” e “Sequencial/Global”, a aluna apresenta equilíbrio entre os pólos de cada dimensão, dado que a sua pontuação se encontra entre o 1 e o 3, na classificação atribuída por Felder e Bárbara Solomon. No que respeita à dimensão “Sensitivo/Intuitivo”, a aluna apresenta uma preferência forte pelo estilo “Sensitivo” (9a), dado que a sua pontuação se encontra entre o 7 e o 11¹⁴⁹ (gráfico 19).

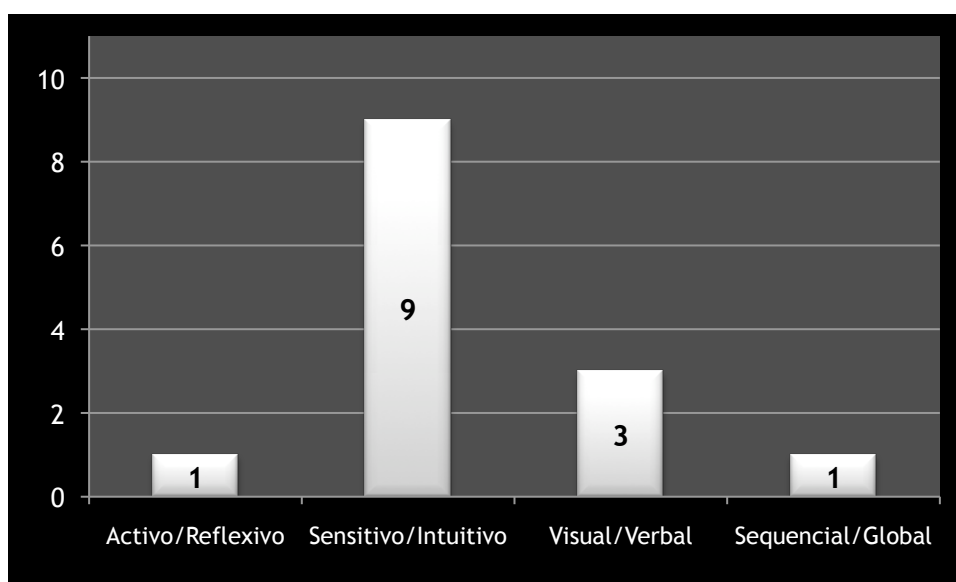


Gráfico 19: Resultado do Índice de Estilos de Aprendizagem da aluna AN9

Esta preferência pelo estilo de aprendizagem “Sensitivo”, que geralmente retrata pessoas que preferem o concreto, que são muito práticas e factuais, julgamos ser representada através de alguns aspectos do e-Portefólio, como por exemplo o facto da aluna disponibilizar o seu *curriculum vitae* no formato europeu definido. Esse factor

¹⁴⁸ Ver anexo 21.12 - ILS respondido pela aluna AN9.

¹⁴⁹ Ver anexo 24 - Resultados do ILS da turma R21N (aluna AN9).

demonstra que a aluna prefere seguir as linhas mais concretas e convencionadas em vez de dar o seu cunho pessoal ao *currículum*.

No questionário respondido pela aluna, a mesma referenciou igualmente que para o manuseamento da plataforma se serviu do manual, o que demonstra, uma vez mais, a sua preferência por factos e dados concretos.

Além disso, sempre entregou os trabalhos nas datas previstas¹⁵⁰ e realizou tudo o que era pedido.

No que respeita a escala “Activo/Reflexivo” existem características que atestam a presença de ambos os estilos de aprendizagem. Relativamente ao estilo “Activo”, o primeiro factor visível foi provavelmente o facto da aluna se ter inscrito na plataforma ELGG pouco depois ter sido feita a sua divulgação na aula. Este imediatismo reflecte, porventura, a vontade da aluna tomar contacto com experiências novas. Na mesma sequência, o facto de ter registado no seu perfil, no tópico da “descrição breve” a frase “Qual é o próximo objectivo?”, julgamos igualmente reflectir a vontade de concretizar novas experiências por parte dela, ao mesmo tempo que também reflecte o seu carácter prático e, uma vez mais, o estilo “Sensitivo”.

Ao mesmo tempo, podemos ainda detectar a presença de características mais reflexivas na aluna, a partir do momento em que ela, na afirmação 9 do seu ILS¹⁵¹, menciona que ao lidar com matérias difíceis num trabalho de grupo, prefere adoptar uma posição discreta e escutar, em vez de tomar a iniciativa de contribuir com ideias.

No que concerne a presença dos restantes estilos de aprendizagem, é igualmente possível detectar a sua presença através de alguns aspectos constantes do e-Portefólio. No que respeita a escala “Visual/Verbal”, por exemplo, e apesar do equilíbrio notado, o estilo “Verbal” tem uma incidência ligeiramente maior, que se traduz, nomeadamente, no facto da aluna se ter servido do manual e do correio electrónico, para encontrar ajuda no manuseamento da plataforma ELGG. O manual, que foi impresso, foi um dos meios de aprendizagem da plataforma, como anteriormente já referido.

¹⁵⁰ Ver anexo 10.10 - Grelha de observação da aluna AN9.

¹⁵¹ Ver anexo 21.12 - ILS respondido pela aluna AN9.

O facto dos ficheiros elaborados pela aluna serem apenas do formato *Word* e não se pautarem por elementos gráficos, como cores ou imagens, revela igualmente que o estilo “Visual” não se encontra tão patente.

Ainda no ILS¹⁵², a aluna refere que prefere receber instruções escritas ou informações verbais, mencionando também, de forma posterior, que presta mais atenção ao texto que é escrito¹⁵³, atestando uma vez mais a presença do estilo de aprendizagem “Verbal”.

Podemos igualmente verificar, através dos ficheiros disponibilizados pela aluna (comentários e trabalhos pedidos), que a extensão dos seus textos é grande e que provavelmente, nutre um gosto especial pela escrita.

No entanto, podem ser detectados isoladamente, alguns aspectos mais visuais no e-Portefólio, como são a presença de um vídeo do *youtube* relacionado com música¹⁵⁴.

No que respeita a escala “Sequencial/Global”, dado o equilíbrio existente, pudemos igualmente detectar a presença de ambos os estilos. No que respeita ao estilo “Global”, as afirmações 4, 8 e 17 do ILS atestam precisamente essas preferências, que aliás se reflectem na forma como estrutura os seus textos apresentados em “bloco”, sem separação entre os parágrafos, o que aumenta a noção de globalidade no texto redigido. Todavia, o facto de entregar sempre os trabalhos na data prevista, e de ter os seus ficheiros relativamente bem organizados por pastas no seu e-Portefólio, atesta igualmente a presença do seu estilo “Sequencial”.

No Teste de Inteligências Múltiplas da aluna¹⁵⁵, a inteligência detectada como sendo a menos desenvolvida foi a “Lógico-matemática”, enquanto que as inteligências mais vincadas são a “Naturalística” (1º lugar), a “Intra-pessoal” (2º lugar), “Interpessoal” (3º lugar) e por fim a “Linguística” (4º lugar)¹⁵⁶ (gráfico 20).

¹⁵² Ver anexo 21.12 - Afirmação nº 7 do ILS da aluna AN9.

¹⁵³ Ver anexo 21.12 - Afirmação nº 7 do ILS da aluna AN9.

¹⁵⁴ Ver anexo 16.13 - Apresentação gráfica do e-Portefólio da aluna AN9.

¹⁵⁵ Ver anexo 28.10 - TIM da aluna AN9.

¹⁵⁶ Ver anexo 29.10 - Resultados do TIM da aluna AN9.

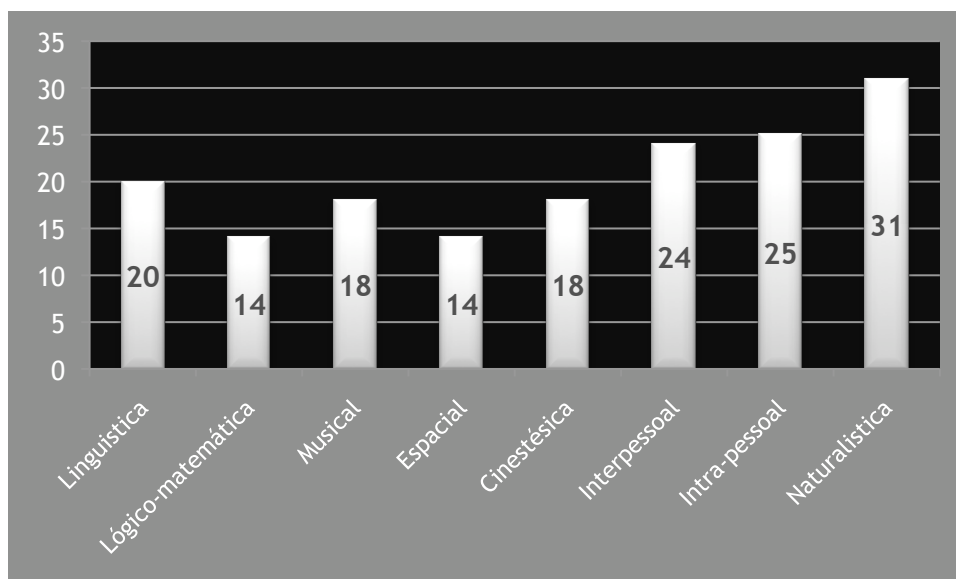


Gráfico 20: Resultado do Teste de Inteligências Múltiplas da aluna AN9

No que concerne a presença da inteligência “Naturalística” no e-Portefólio, a mesma apenas pode ser detectada através de algumas referências que a aluna faz no seu perfil¹⁵⁷. No tópico dos “Interesses”, por exemplo, a aluna afirma que os mesmos se relacionam com “Animais, literatura em geral”. No tópico “gosto de” afirma que gosta de “passear ao ar-livre”, o que atesta igualmente o seu gosto pela natureza e por consequência a presença da inteligência “Naturalística”.

Por fim, no tópico das “Habilidades principais” menciona a sua apetência para “doçaria, lidar com animais, ponto cruz”.

No que respeita a inteligência “Intra-pessoal”, podemos notar a sua presença pelo facto de disponibilizar uma fotografia pessoal na plataforma, assim como o seu currículo, o que demonstra uma preocupação consigo própria.

Os seus dados de perfil disponibilizados na plataforma eram somente para consulta aos utilizadores registados, assim como todos os trabalhos colocados.

Os trabalhos disponibilizados na plataforma eram, maioritariamente, trabalhos de cariz individual, o que atesta a preferência pelos trabalhos desenvolvidos de forma independente.

¹⁵⁷ Ver anexo 11.14 - Perfil da aluna AN9 na ELGG.

No que diz respeito à presença da inteligência “Interpessoal”, a mesma pode ser detectada pelo facto da aluna ter vários contactos associados ao seu perfil, e de visitar tanto a sua área na ELGG como a área dos colegas, tal como afirma no questionário¹⁵⁸.

Por esse factor, a aluna interveio na questão do Acordo Ortográfico, levantada pela aluna AN2 no seu blogue, assim como também tentou participar na comunidade de FEAT com comentários, embora não tenha obtido *feedback* por parte dos restantes colegas.

No seu blogue¹⁵⁹, entre outras entradas (embora poucas), a aluna associou uma entrada com um poema, que não é da sua autoria, que também espelha a vontade de convívio e socialização. Chama-se “Abraço” e é assim:

“Abraços...
Sinto falta deles,
dos que envolvem a alma,
dos que me deixam sem fôlego,
dos que me acalentam,
dos que são sinceros e verdadeiros,
dos que são dados com gosto,
daqueles capazes de abraçar o mundo
e tudo e todos!
Um abraço!...”¹⁶⁰

Apesar disso, no ILS, a aluna atesta, na afirmação 37, que mais provavelmente será considerada uma pessoa reservada do que uma pessoa extrovertida.

No global, a participação da aluna, no desenvolvimento do e-Portefólio, pode ser considerada como limitada às tarefas necessárias e obrigatórias, sem dar muito espaço à imaginação. No entanto, nas tarefas obrigatórias mostrou empenho na sua realização, não desistindo ao surgimento dos primeiros obstáculos de utilização.

¹⁵⁸ Ver anexo 30.11 - Resposta à pergunta nº 8 do questionário respondido pela aluna AN9.

¹⁵⁹ Ver anexo 13.13 - Entradas no blogue da aluna AN9.

¹⁶⁰ Ver anexo 13.13 - Entrada no blogue da aluna AN9 (13 de Janeiro de 2008).

Aluna AN10

A aluna AN10 é do sexo feminino, tem 36 anos de idade e encontra-se pela 1ª vez a frequentar a disciplina de Ferramentas Electrónicas Aplicadas à Tradução. Pertence à turma nocturna (R21N) desta disciplina e é trabalhadora-estudante.

Em primeiro lugar, passemos à divulgação dos resultados alcançados através do ILS¹⁶¹.

O ILS da aluna apresentou preferências mais vincadas, dado que apenas na escala “Visual/Verbal” é que é detectado um equilíbrio entre as dimensões. No que respeita as escalas “Activo/Reflexivo” e “Sensitivo/Intuitivo”, por exemplo, é apresentada uma preferência pela dimensão “Activa” e pela dimensão “Sensitiva”, sendo que na escala “Sequencial/Global” é detectada uma preferência forte pela dimensão “Sequencial”¹⁶² (gráfico 21).

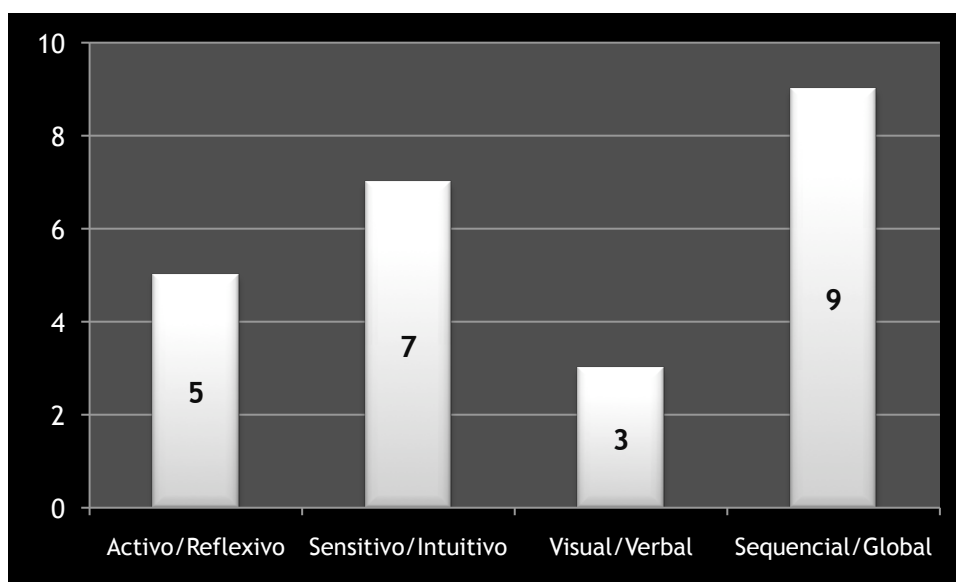


Gráfico 21: Resultados do Índice de Estilos de Aprendizagem da aluna AN10

Assim sendo, podemos detectar certos aspectos do e-Portefólio da aluna que corroboram a presença destes estilos de aprendizagem. No que respeita o estilo “Sequencial”, que é o estilo com uma presença mais forte, podemos aperceber-nos da sua presença pelo facto da aluna ser extremamente organizada no e-Portefólio. Os

¹⁶¹ Ver anexo 21.13 - ILS da aluna AN10.

¹⁶² Ver anexo 24 - Resultados do ILS da turma R21N (verificar aluna AN10).

ficheiros lá armazenados, podem ser consultados através de pastas devidamente organizadas e estruturadas por temas.

No que concerne os ficheiros em si, pudemos igualmente verificar que são organizados e devidamente estruturados através da separação dos parágrafos e da devida identificação das diferentes zonas do texto, quando no mesmo estão diversos aspectos em análise.

No perfil da aluna disponibilizado na ELGG¹⁶³, no tópico “Eu gostaria de” a aluna refere que gostava de “Subir os degraus na escada que desenhei para mim” revelando assim o seu pensamento estruturado em que pretende seguir a sua vida um passo de cada vez.

Por último, é possível denotar que a aluna gosta de realizar as suas tarefas passo a passo, pelo facto de ter utilizado o e-Portefólio de forma organizada ao longo dos semestres, colocando os ficheiros no momento pedido, sem deixar essas tarefas para o último momento como aconteceu com muitos dos colegas.

Na escala “Sensitivo/Intuitivo” é revelada uma preferência pelo estilo “Sensitivo” estilo este que retrata as pessoas mais práticas e que denotam uma preferência pelo concreto em vez do teórico. No que diz respeito ao estilo “Sensitivo”, pudemos denotar alguns aspectos no e-Portefólio que deixam transparecer a sua presença como, por exemplo, o facto da aluna manter sempre a consciência de que está a usar este e-Portefólio na disciplina de F.E.A.T, divulgando conferências da área que possam ser do interesse para os seus restantes colegas. Esta racionalidade demonstra que está concentrada e encara esta experiência como uma tarefa a desenvolver pela disciplina.

Relativamente ao estilo “Activo” podemos verificar que a aluna privilegia a experiência e o dinamismo, como ela própria refere no seu perfil da ELGG, no tópico “Objectivos Profissionais”: “Tenho trabalhado para ganhar as competências necessárias para prestar funções na área de assessoria dentro de uma empresa que valorize o meu trabalho e me permita agir com autonomia”.

¹⁶³ Ver anexo 11.15 - Perfil da aluna AN10 na ELGG.

Além disso, a aluna recebeu no seu blogue um comentário de outra aluna (aluna AN7), que atesta a sua capacidade de liderança e empenho, “Fomos uma verdadeira equipa e muito bem comandada. Foste empenhada, responsável, amiga, lutadora...”.

Na escala “Visual/Verbal” é detectado um equilíbrio entre a presença dos dois estilos de aprendizagem, pelo que podem ser detectados aspectos que corroboram a presença de ambos. No caso do estilo “Visual” a aluna menciona no seu perfil na ELGG, no tópico referente às “Habilidades principais”, que as mesmas são “desenhar e jardinagem”, deixando patente o seu estilo “Visual”.

Este estilo pode igualmente ser verificado nos ficheiros que disponibiliza no seu e-Portefólio onde, apesar de não abundarem as imagens, se pode sempre constatar muito cuidado com a apresentação gráfica.

No caso do estilo “Verbal”, podemos verificar que o único tipo de ficheiros disponibilizados pela aluna são os ficheiros do formato *Word*, sendo que é igualmente possível verificar nos mesmos um bom nível de escrita¹⁶⁴.

Além disso, referiu no questionário que se socorreu do manual de utilização da plataforma ELGG, devido aos textos explicativos¹⁶⁵.

No que se refere ao teste de inteligências múltiplas¹⁶⁶ é possível verificar que a inteligência que se revelou como a mais presente foi a inteligência “Naturalística”. De seguida surge a inteligência “Interpessoal” e a “Intra-pessoal”. A “Linguística” surge em 4º lugar¹⁶⁷ (gráfico 22).

¹⁶⁴ Ver anexo 10.11 - Grelha de observação da aluna AN10.

¹⁶⁵ Ver anexo 30.12 - Resposta à pergunta nº 7 do questionário respondido pela aluna AN10.

¹⁶⁶ Ver anexo 28.11 - TIM da aluna AN10.

¹⁶⁷ Ver anexo 29.11 - Resultados do TIM da aluna AN10.

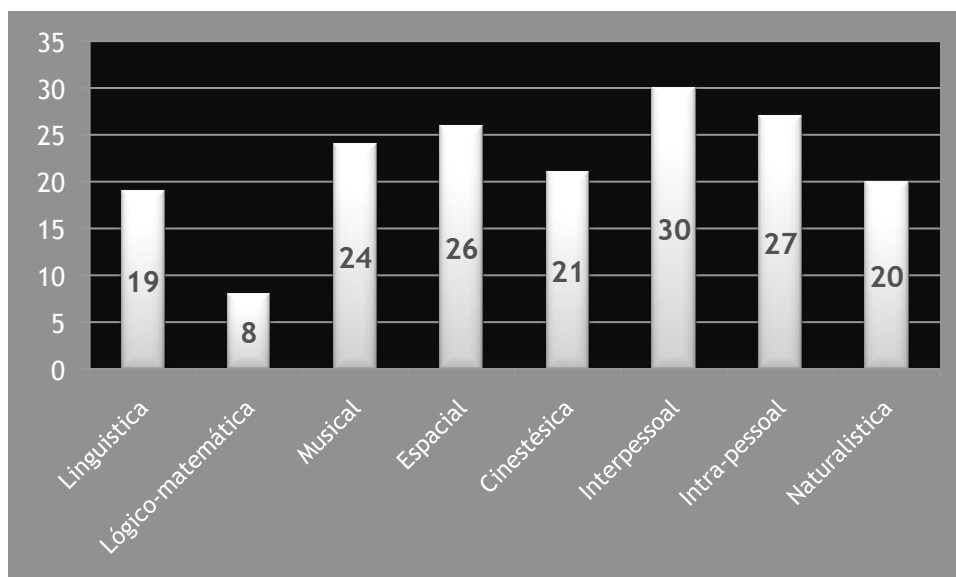


Gráfico 22: Resultado do Teste de Inteligências Múltiplas da aluna AN10

A presença da inteligência “Naturalística”, decorrente do gosto da aluna pela natureza, é verificável através do seu blogue e do seu perfil. No blogue a aluna fez uma entrada dedicada ao “Ano Internacional do Planeta Terra”¹⁶⁸ em que revelou que a Assembleia-Geral das Nações Unidas proclamou 2008 como o Ano Internacional do Planeta Terra, deixando os pontos que se pretendem atingir este ano em termos de protecção do planeta.

O facto de referir igualmente no seu perfil que gosta de jardinagem, como anteriormente referido, denota igualmente a presença desta inteligência. No entanto, dada a especificidade desta inteligência, é difícil comprovar a sua existência através de mais aspectos no e-Portefólio.

A inteligência “Intra-pessoal” surge quase lado a lado com a inteligência “Interpessoal”, sendo que no e-Portefólio poderão ser encontrados aspectos que deixam transparecer a existência das duas.

No caso da inteligência “Intra-pessoal” podemos notar que a aluna, no tópico “Descrição breve” do seu perfil¹⁶⁹, refere “É curioso como não sei dizer quem sou. Quer dizer, sei-o bem, mas não posso dizer. Sobretudo tenho medo de dizer porque no

¹⁶⁸ Ver anexo 13.14 - Entrada no blogue da aluna (8 de Janeiro de 2008).

¹⁶⁹ Ver anexo 11.15 - Perfil da aluna AN10 na ELGG.

momento em que tento falar não só não exprimo o que sinto como o que sinto se transforma lentamente no que eu digo”. Esta frase de Clarice Lispector que a aluna optou por colocar na sua descrição pessoal revela a preocupação com o seu Eu interior.

A aluna colocou igualmente uma foto pessoal no seu perfil, mostrando auto-confiança. No entanto, numa reflexão que colocou no seu blogue sobre a ELGG, refere que “Confesso que no início não acolhi muito bem esta ideia, talvez por achar que me “obrigava” a expor perante os colegas”¹⁷⁰. Esta frase revela, por um lado, que a aluna tem a sua inteligência “Intra-pessoal” bem patente, não revelando gosto pela exposição do seu trabalho.

Todavia, a aluna acaba por mencionar também, e na mesma frase, que “É engraçado pensar nisso agora porque foram precisamente as minhas “espreitadelas” ao blogue da colega (nome oculto) que me deixaram mais confiante e com vontade de construir o meu portfolio (ela tem uma forma muito bonita de dizer o que pensa e sente).”, o que revela o facto de a aluna visitar os blogues dos outros colegas e encontrar nisso motivação para ir em frente.

A presença da inteligência “Interpessoal” pode ser igualmente detectada em outros elementos do e-Portefólio. Por exemplo, no tópico “Gosto de” do perfil da aluna, esta refere que gosta de “Conhecer lugares novos e pessoas diferentes”.

O facto de a aluna comentar os blogues dos seus colegas, denota igualmente que é sociável. Por exemplo, no final do 2º semestre deixou a seguinte mensagem:

“Deixo aqui uma mensagem de parabéns a todos os elementos que participaram no Grupo II da disciplina de FEAT. Todos fizemos um enorme esforço para conseguir chegar ao fim e fomos uma verdadeira equipa.

Espero que cada um de nós atinja a meta que traçou para si e não interessa chegar em primeiro lugar o que interessa é chegar.

Boas férias.”¹⁷¹

¹⁷⁰ Ver anexo 13.14 - Entrada no blogue da aluna (22 de Março de 2008).

¹⁷¹ Ver anexo 13.14 - Entrada no blogue da aluna AN10 (21 de Junho de 2008).

A aluna possui igualmente diversos contactos de colegas associados ao seu perfil da ELGG.

As restantes inteligências não têm muita expressão e não se encontram muito representadas no e-Portefólio.

4.6.3. Alunos “ausentes” do estudo

Ao longo do processo de estudo com os alunos anteriormente referidos, existiram igualmente outros que, por terem tido uma participação menos conseguida (não terem respondido a todos os instrumentos de avaliação, não terem desenvolvido um volume de trabalho suficiente em todas as áreas solicitadas, etc.), acabaram por não fazer parte deste projecto. Esses alunos, ainda assim, distanciam-se dos alunos que não desenvolveram nenhum tipo de trabalho relativamente ao e-Portefólio, pois embora de forma diminuta produziram algum trabalho na plataforma e responderam, regra geral, a pelo menos um dos instrumentos de avaliação distribuídos.

Neste patamar encontram-se o aluno AD14, o AN3, a AN1, o AN8 e a AN11.

O aluno AD14 é do sexo masculino e pertence à turma diurna (R21D). Apesar de ter inicialmente optado pela avaliação contínua (processo de avaliação do qual o e-Portefólio faz parte), acabou entretanto por desistir do mesmo. O aluno ainda se inscreveu na ELGG e iniciou a sua página pessoal¹⁷², preenchendo o seu perfil¹⁷³ e tentando iniciar alguns temas no seu blogue¹⁷⁴ da ELGG. No entanto, acabou por desistir. Um dos motivos pelos quais desistiu de desenvolver o seu blogue talvez tenha sido o facto de já possuir um a título individual, algo que aliás divulgou no seu perfil da ELGG. Assim, podemos depreender que o aluno, pelo menos, tem um especial gosto pela escrita, apesar de não nos ser possível depreender muito mais.

O aluno AN3 é igualmente do sexo masculino e pertence à turma nocturna (R21N). Este aluno apenas frequentou a disciplina de FEAT no 1º semestre da mesma. A sua

¹⁷² Ver anexo 16.5 - Apresentação gráfica do e-Portefólio do aluno AD14.

¹⁷³ Ver anexo 11.5 - Perfil do aluno AD14 na ELGG.

¹⁷⁴ Ver anexo 13.5 - Entradas no blogue do aluno AD14.

participação pautou-se apenas pelo seu registo na plataforma¹⁷⁵, pelo preenchimento do seu perfil¹⁷⁶ na ELGG e pelo colocar de alguns ficheiros gerais. Foi tudo realizado num único momento, deixando transparecer a ideia de que apenas estava a cumprir um objectivo. O seu blogue não registou nenhum tipo de entrada.

A aluna AN1 é do sexo feminino e pertence à turma nocturna. Apesar da aluna já ter integrado a turma de FEAT no 1º semestre, apenas no 2º realizou algumas tarefas na ELGG, embora já tenha sido quase no final do 2º semestre. O seu perfil¹⁷⁷ contém algumas informações importantes. Porém, como não é suportado por ficheiros de interesse ou entradas de blogue¹⁷⁸ de relevo, acaba, por si só, por não constituir matéria suficiente para análise. Aliás, as entradas de blogue colocadas pela aluna não só foram colocadas todas no mesmo dia, como não registavam nenhum tipo de relevo para a disciplina ou para os colegas.

O único instrumento de avaliação respondido pela aluna foi o ILS¹⁷⁹, onde foi denotado equilíbrio entre ambas as dimensões das escalas “Activo/Reflexivo” e “Sequencial/Global”. No que respeita as escalas “Sensitivo/Intuitivo” e “Visual/Verbal” é revelada uma ligeira preferência pelos estilos “Sensitivo” e “Visual”.

O aluno AN8 é do sexo masculino e pertence à turma nocturna (R21N). Este aluno esteve presente em ambos os semestres da disciplina de FEAT, mas acabou por não desenvolver trabalho suficiente no e-Portefólio que lhe permitisse ser avaliado nessa componente. O aluno apenas preencheu o seu perfil¹⁸⁰ na ELGG e realizou uma entrada de blogue¹⁸¹. Os ficheiros colocados não eram trabalhos individuais, mas sim ficheiros já existentes distribuídos na aula.

Este aluno, ao contrário dos restantes, ainda respondeu aos 3 instrumentos de avaliação distribuídos (ILS¹⁸², TIM¹⁸³ e questionário¹⁸⁴), mas como estes apenas funcionavam para contraste e comparação, acabaram por não ter nenhuma utilização no seu caso.

¹⁷⁵ Ver anexo 16.5 - Apresentação gráfica do e-Portefólio do aluno AN3.

¹⁷⁶ Ver anexo 11.8 - Perfil do aluno AN3 na ELGG.

¹⁷⁷ Ver anexo 11.6 - Perfil da aluna AN1 na ELGG.

¹⁷⁸ Ver anexo 13.6 - Entradas no blogue da aluna AN1.

¹⁷⁹ Ver anexo 21.5 - ILS da aluna AN1.

¹⁸⁰ Ver anexo 11.13 - Perfil do aluno AN8 na ELGG.

¹⁸¹ Ver anexo 13.12 - Entradas no blogue do aluno AN8.

¹⁸² Ver anexo 21.11 - ILS do aluno AN8.

Podemos apenas referir que, no ILS¹⁸⁵ do aluno, a escala “Sensitivo/Intuitivo” é a única que apresenta uma ligeira preferência pelo estilo “Sensitivo”, sendo que em todas as outras escalas é denotado um equilíbrio entre todas as dimensões. No caso do TIM o aluno revelou no teste que as inteligências com mais predominância eram a “Cinestésica” e a “Interpessoal”.

Por fim, a aluna AN11 é do sexo feminino e pertence à turma nocturna (R21N). Esta aluna apesar de se ter inscrito na plataforma¹⁸⁶, ter preenchido o seu perfil¹⁸⁷ na ELGG e de ter dinamizado o seu blogue¹⁸⁸ (mais no 1º semestre que no 2º), acabou por não fazer parte do estudo devido ao facto de não ter inserido nenhum ficheiro na plataforma e de não ter respondido à totalidade dos instrumentos de avaliação.

A aluna pela iniciativa que teve no seu blogue revelou um enorme gosto pela escrita, não só pela extensão dos seus textos, mas também pela qualidade de escrita dos mesmos. Este factor, embora isolado, leva-nos a crer que esta aluna terá uma inteligência “Linguística” bastante desenvolvida, apesar dela não ter respondido ao TIM.

A aluna apenas respondeu ao ILS¹⁸⁹, cujos resultados¹⁹⁰ apontam para preferências bastante equilibradas nas dimensões de todas as escalas, com excepção da escala “Visual/Verbal”, em que se verifica uma ligeira preferência pela dimensão “Visual”.

Dada a participação diminuta de cada um dos alunos não se preencheram grelhas de observação dos mesmos.

4.7. Padrões e observações detectadas

Como referido no ponto anterior, existem diversos dados que podem ser extraídos através do e-Portefólio e que vão para além do que é, de forma concreta, lá colocado

¹⁸³ Ver anexo 28.10 - TIM do aluno AN8.

¹⁸⁴ Ver anexo 30.10 - Questionário do aluno AN8.

¹⁸⁵ Ver anexo 24 - Resultados do ILS da turma R21N (aluno AN8).

¹⁸⁶ Ver anexo 16.15 - Apresentação gráfica do e-Portefólio da aluna AN11.

¹⁸⁷ Ver anexo 11.16 - Perfil da aluna AN11 na ELGG.

¹⁸⁸ Ver anexo 13.15 - Entradas no blogue da aluna AN11.

¹⁸⁹ Ver anexo 21.14 - ILS da aluna AN11.

¹⁹⁰ Ver anexo 24 - Resultados do ILS na turma R21N (aluna AN11).

pelos alunos. Assim, através deste estudo de caso, pudemos detectar que existiram determinados padrões de comportamento, recorrentes por parte dos alunos, na realização do e-Portefólio.

Estas conclusões a que chegámos através do estudo, em muito contribuíram para a formulação de estratégias de aprendizagem que foram anteriormente abordadas nesta dissertação.

Assim, no desenvolvimento do e-Portefólio, pudemos detectar alguns comportamentos similares entre os alunos em estudo que, de certa forma, acabam por nos revelar um método de operar geral que se gera, provavelmente, fruto das características pessoais de cada um, que levaram os alunos a optar por determinadas carreiras académicas.

Um dos padrões detectadas ao longo dos diversos Testes de Inteligências Múltiplas (TIM) respondidos é que as inteligências “Intra-pessoal” e “Interpessoal” surgiram, na sua grande maioria, nos lugares cimeiros do teste. Este factor é curioso se tivermos em conta que a grande maioria dos alunos destas turmas pretende seguir a carreira de Tradutor-Intérprete. Por contraste, a inteligência “Lógico-Matemática” foi, regra geral, a inteligência que indicou uma presença menos forte nos alunos.

Segundo Kaminski & Currie (2008), os alunos com inteligência “Intra-pessoal” são aqueles que mais gostam de desenvolver “*Journals, reflective activities, independent study, autobiography, portfolio, concentration work, metacognition techniques, personal growth activities, narratives*” (p.201), o que se enquadra perfeitamente nas actividades desenvolvidas com estes alunos.

Outro dos aspectos detectados com frequência está relacionado com a criação e dinamização de comunidades na ELGG. Foi possível verificar que a grande maioria dos alunos se inscrevia de forma pronta nas comunidade criadas na ELGG (pelos investigadores), acabando por não contribuir posteriormente para as mesmas quando foram lançados motes para a discussão. Poderia dar-se o caso de as discussões introduzidas não serem do interesse dos alunos, restando-lhes a oportunidade de criarem, eles próprios, as suas comunidades de discussão, situação que só se verificou uma única vez, com o lançamento, por parte de uma aluna, da questão do acordo ortográfico.

Um dos padrões de comportamento igualmente detectados está relacionado com o facto de a grande maioria dos alunos ter optado por manter o seu e-Portefólio confinado à visualização por parte dos utilizadores registados. É certo que alguns alunos colocaram partes do seu e-Portefólio disponíveis aos utilizadores em geral, no entanto a grande maioria não o fez, com receio de ver os seus trabalhos “julgados” ou copiados por terceiros.

4.8. Sugestões e Estratégias possíveis de ensino

De acordo com as análises que pudemos efectuar aos alunos, baseados nos dados recolhidos, foi possível reunir um conjunto de elementos que nos levam a crer que determinadas estratégias de ensino poderão ser mais adequadas e úteis em aulas futuras desta disciplina, ou mesmo de outras disciplinas. Algumas das sugestões indicadas já se encontravam a ser desenvolvidas em F.E.A.T., devendo ser por isso mantidas.

Antes de prosseguirmos com as sugestões e estratégias que julgamos irem de encontro aos estilos de aprendizagem e às inteligências múltiplas dos alunos, é importante relembrar que todos os alunos encerram em si diversos estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas. No entanto, determinadas capacidades encontram-se mais desenvolvidas que outras. Este aspecto deve ser aproveitado de forma a encontrar o máximo potencial dos alunos, sendo que os restantes estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas deverão ser igualmente estimulados e trabalhados, pois quanto mais completo for o aluno mais sucesso terá no futuro.

Assim, na sequência das análises realizadas aos alunos da turma diurna e nocturna foi possível chegarmos a determinadas conclusões que possibilitam adequar, até certo ponto, as estratégias de ensino a usar, de forma a que seja possível tirar o maior partido possível dos estudantes.

Nas estratégias propostas temos em conta não só estilos de aprendizagem predominantes, como também as inteligências múltiplas com mais incidência, como anteriormente referido.

Começando pelas Inteligências Múltiplas, e dado que a grande maioria (tanto da turma R21D como da R21N) dos alunos apresenta as inteligências “Interpessoal” e “Intrapessoal” como as inteligências com maior predominância, julgamos que seria profícuo continuar com a estratégia até agora desenvolvida na disciplina, que é a de realizar trabalhos de grupo, mas também trabalhos individuais. Assim, não só se tira proveito da socialização e interacção decorrente dos trabalhos de grupo (aspecto vantajoso para aqueles que beneficiam da potenciação da inteligência “Interpessoal”) como também se tira proveito dos alunos que possuem o estilo de aprendizagem “Activo” como predominante, dado que promove igualmente o desenvolvimento da discussão e da dinamização dos trabalhos.

Os trabalhos individuais, por outro lado, permitem que o aluno evidencie todas as suas capacidades pessoais, ganhando uma maior noção de responsabilidade. Os alunos mais “Reflexivos” beneficiam dos trabalhos individuais, não se sentindo oprimidos por membros do grupo que se sobreponham às suas opiniões.

É igualmente importante criar momentos, no decorrer da aula, que permitam aos alunos relaxar e discutir sobre o que está a ser exposto. Isso permitir-lhes-á serem mais “Activos”, gerando mais dinamismo para além do que é transcrever notas. Nesses momentos poderão ser incluídas pequenas actividades/exercícios, assim como o *brainstorming* (discussão de casos práticos, etc.), mantendo os alunos motivados e despertos para o que está a ser ensinado. As discussões podem ser geradas através da criação de pequenos grupos de discussão, de 3 ou 4 alunos, para que, através da interacção gerada entre grupos, resultem respostas mais completas e criativas. Os alunos acabam assim por compreender os benefícios do contributo colectivo, acabando por participar todos na discussão.

Desta forma, não só estão a ser favorecidos os alunos “Activos” através das pequenas actividades realizadas, como os “Reflexivos”, com as discussões que se geram.

Mais especificamente no caso de F.E.A.T., por exemplo, é importante que no manuseamento das ferramentas de tradução, não só se exemplifique e teste a sua utilização nas aulas, como também se forneçam manuais e exercícios para realizar na aula. Os alunos “Activos” são assim beneficiados neste aspecto pois podem usufruir da experiência que adquirem com a resolução de actividades na aula, próximas do que é o

mundo do trabalho, enquanto que os “Reflexivos” beneficiam do uso dos manuais. Como refere Hare & Reynolds (2003) “Há um apreciável corpo de investigação que mostra que quanto mais uma actividade se aproxima da vida real, maior é a transferência de aprendizagem” (p.85). Os alunos “Sensitivos” acabam por ser igualmente beneficiados, pois são favorecidos pelos métodos de ensino que privilegiem os factos concretos e consequentemente se aproximem do que é a vida real.

É igualmente profícuo o recurso a analogias quando se ensina uma determinada matéria, sejam essas analogias através de imagens ilustrativas ou exemplos semelhantes. Para o aluno torna-se mais fácil relacionar factos que lhe são familiares do que factos desconhecidos, sendo o recurso às analogias extremamente eficaz. No entanto, não deve ser somente o professor a fornecer exemplos e a promover analogias das matérias em destaque, sendo igualmente proveitoso solicitar esse tipo de contributos por parte dos alunos.

Grande parte dos alunos revelou igualmente o estilo “Sequencial” como sendo um dos mais predominantes. No entanto, não pode ser descurado também o facto de que existem alunos que se orientam melhor através da visão geral das matérias leccionadas. Assim, e como refere Felder *“Global learners should be given the freedom to devise their own methods of solving problems rather than being forced to adopt the professor’s strategy, and they should be exposed periodically to advanced concepts before these concepts would normally be introduced”* (2002, p.679).

No que respeita os alunos “Verbais”, que recordam melhor aquilo que lêem e ouvem, e os alunos “Visuais”, que recordam melhor aquilo que vêem (imagens, gráficos, tabelas), julgamos que a melhor opção será sempre tentar encontrar soluções que conjuguem as duas vertentes. Assim, provavelmente soluções como o *PowerPoint* acabam por suprir ambas as necessidades, dado que as aulas demasiado expositivas prejudicam os alunos que se sentem perdidos sem apoio textual.

Assim, é necessário fazer um uso racional das apresentações em *PowerPoint*, pois uma apresentação com diapositivos que se encontram repletos de texto, acaba por produzir o mesmo efeito que ler um livro, ao passo que uma apresentação repleta de imagens, acaba por falhar em apoio teórico. A conjugação equilibrada entre texto (tópicos) e imagem é essencial.

No caso de o *PowerPoint* não ser uma opção viável, seria útil dotar os alunos de alguns meios de consulta (por vezes nem tudo o que os alunos pesquisam por iniciativa própria é alvo de validade) que forneçam complementos informativos, ricos tanto em componentes gráficas, como mais expositivos. Poderiam ser fornecidas páginas *Web* de relevo, ligações para vídeos, entre outros. Desta forma, seriam suportadas as necessidades dos alunos para além do que é exposto oralmente nas aulas.

No caso dos alunos “Sensitivos” e “Intuitivos” é importante que se faça sempre um balanço entre os factos e a teoria. A teoria é importante para explicar os conceitos, mas a exemplificação através de factos concretos e experiências ajuda a enquadrar os conceitos aprendidos.

O e-Portefólio em si é uma boa estratégia, porque conjuga diversos elementos. A possibilidade do aluno desenvolver um blogue, o que contribui de forma benéfica não só para os alunos mais “Reflexivos” e “Verbais”, como também é vantajoso para os alunos com a inteligência “Interpessoal” mais desenvolvida, pois tem a oportunidade de criar redes de contactos e dinamizar blogues ao mesmo tempo que interagem no blogue de outros utilizadores da plataforma.

O facto de terem a oportunidade de armazenarem os seus materiais de estudo no e-Portefólio da ELGG favorece igualmente os alunos “Sequenciais” que privilegiam a organização e a estruturação dos seus conteúdos.

Os alunos “Visuais” poderão dar largas à sua imaginação através da associação de *widgets* e de vídeos aos seus e-Portefólios, conferindo um cunho mais pessoal e diferente às suas páginas, facto que também é importante para os alunos “Intuitivos”.

Muitas outras características dos e-Portefólios poderão ser aproveitadas e adequadas pelos alunos consoante a sua criatividade e imaginação.

Palloff & Pratt (2003) afirmam que os estilos de aprendizagem variam com a idade, a experiência e a maturidade, sendo por isso importante que as actividades desenvolvidas com alunos mais jovens difiram em certos aspectos das actividades realizadas com alunos mais adultos. Os alunos de idade mais madura acabam por se orientar por objectivos a cumprir e pela experiência de vida que trazem, possuindo uma maior

tendência para encarar a aprendizagem como um meio que lhe permitirá uma maior progressão a nível profissional.

Dado esse factor, também por nós igualmente detectado através do maior nível de empenho demonstrado pelos alunos da turma nocturna nas tarefas, julgamos que seria mais profícuo desenvolver actividades que permitam aos alunos desenvolver conhecimentos que possam adequar à vida profissional, dado que a grande maioria já trabalha.

Já os alunos de idades mais jovens acabam por, neste estudo, não denotar tantas preocupações como as que esperaríamos na realização dos trabalhos, pelo que seria interessante devolver actividades que os cativassem mais e prendessem a sua atenção.

No geral, acabamos por considerar que os alunos mais jovens têm de ser mais motivados e cativados do que os alunos mais adultos, dado que ainda não possuem as mesmas obrigações inerentes a uma vida adulta e, por isso, regra geral, não valorizam a aprendizagem das aulas da mesma forma.

Existem ainda inteligências múltiplas que surgiram com uma presença pouco significativa nos testes dos alunos, pelo que deveriam ser mais estimuladas.

No caso da inteligência “Lógico-matemática”, cuja presença é a menos significativa de todas as inteligências, deveriam ser potenciados momentos que privilegiassem o raciocínio lógico por parte dos alunos, fosse através de enigmas ou outro tipo de actividades.

Esta inteligência poderia ser igualmente potenciada através de uma utilização mais frequente do blogue. Cada aluno poderia, de forma semanal, levar um tema para discussão no seu blogue da ELGG. O tema seria discutido durante a semana através da plataforma potenciando assim a discussão e a escrita.

No caso da inteligência “Lógico-matemática”, cuja presença é a menos significativa de todas as inteligências, deveriam ser potenciados momentos que privilegiassem o raciocínio lógico por parte dos alunos, fosse através de enigmas ou outro tipo de actividades.

O mais importante de tudo acaba por ser a recompensa dada aos alunos pelos esforços desenvolvidos. Alunos que se vêem reconhecidos e recompensados no seu trabalho, acabam por abrir facilmente os seus horizontes para outras actividades que o professor pretenda incluir nas aulas futuramente.

5. Capítulo V - Considerações Finais

Apresentamos, neste capítulo, as principais conclusões a que chegámos decorrentes do estudo de caso desenvolvido. Essas conclusões englobam a discussão de alguns resultados alcançados, as limitações do estudo, assim como as suas implicações futuras. Por último, apresentamos algumas recomendações para investigações futuras.

5.1. Resultados alcançados

O objectivo fundamental deste estudo foi analisar se os e-Portefólios poderiam ser encarados como um dos meios de acesso aos estilos de aprendizagem e às inteligências múltiplas de cada aluno. Foi igualmente pretendido detectar se o seu desenvolvimento poderia capitalizar estratégias de ensino que mais se adequassem aos estilos de aprendizagem e às inteligências múltiplas de cada aluno.

Nesta sequência as perguntas que formulámos no início deste estudo foram:

- Será que os e-Portefólios são uma forma de acesso aos estilos de aprendizagem e às inteligências múltiplas?
- De que forma os e-Portefólios podem capitalizar estratégias de ensino que mais se adequem aos estilos de aprendizagem de cada aluno?

Pelos resultados alcançados, julgamos possível afirmar que sim, que os e-Portefólios poderão ter um papel de relevo no que concerne a detecção dos estilos de aprendizagem predominantes em cada aluno. No entanto, também pudemos concluir que para isso é necessário, por parte do aluno, um bom envolvimento na tarefa.

Assim, acreditamos que os e-Portefólios podem de facto indiciar que estilo de aprendizagem mais caracteriza cada aluno, essencialmente através do seu processo de

desenvolvimento, pois como Stefani, Mason & Pegler (2007, p. 19) referem *“Many people writing about e-portfolios believe that the benefit of e-portfolios has more to do with the active process of e-portfolio development than with the e-portfolio product itself”*.

Os instrumentos de avaliação que aplicámos ao longo de todo este processo conduziram-nos a determinadas conclusões visíveis na secção “Processamento e Cruzamento de Dados - Análises Individuais”, onde convergimos todos os dados recolhidos através da instrumentação utilizada e confrontámos esses resultados com tudo o que nos foi possível observar e detectar ao longo do processo de desenvolvimento do e-Portefólio. Essas análises espelham que, de facto, existem dados que podem ser extraídos de um e-Portefólio, não só através do que os alunos lá inserem, mas também através do seu comportamento ao longo da realização da tarefa.

Acreditamos ainda que tal como os estilos de aprendizagem, também as inteligências múltiplas se podem deixar transparecer nos e-Portefólios. Como referem Stefanakis & Stuart (2002), as inteligências múltiplas são “linguagens” que expressam infinitas formas da condição humana e um universo de ideias e possibilidades, sendo os portefólios uma forma de captar toda a sua essência nesta experiência.

É para nós claro, no entanto, que dada a natureza do e-Portefólio nesta disciplina, algumas inteligências não são de tão fácil percepção, como por exemplo a “Naturalística”, ou até mesmo a “Cinestésica”. No entanto, existem indicadores que nos permitiram detectar a existência de características que indiciam outro tipo de inteligências.

No que respeita à 2ª questão de investigação, considerámos igualmente que os e-Portefólios podem capitalizar estratégias de ensino que se adequem mais aos estilos de aprendizagem e às inteligências múltiplas de cada aluno, dado que a ELGG é uma plataforma que, pela sua diversidade de ferramentas, permite potenciar estratégias de aprendizagem mais motivadoras e adequadas às capacidades de cada aluno. Na secção “Sugestões e Estratégias de Aprendizagem” abordámos precisamente este ponto, realçando determinadas características de ELGG e recorrendo sobre as suas vantagens, nomeadamente o facto de proporcionar o desenvolvimento de um blogue, o

armazenamento de diversos tipos de ficheiros, a disponibilização de vídeos e imagens, entre outros elementos cujo limite é a imaginação de cada aluno.

5.2. Limitações do estudo

Este estudo poderia eventualmente vir a beneficiar, se tivesse usufruído de um escopo temporal mais alargado, da análise do percurso dos alunos ao longo de mais uns meses. Poderia igualmente ter beneficiado se os grupos em estudo dominassem, de forma prévia, a ferramenta utilizada para o desenvolvimento do e-Portefólio (plataforma ELGG), podendo assim incorporar, desde o início, todas as actividades que pretendiam, sem os condicionalismos inerentes às dificuldades técnicas ou de compreensão do conceito de e-Portefólio.

Foi igualmente limitativo o facto de só ter sido possível realizar a experiência numa das disciplinas do curso de Assessoria e Tradução. Teria sido proveitoso que mais professores tivessem aderido à experiência, incentivando os alunos a desenvolverem esforços no e-Portefólio. Tal poderia conduzir a um volume de dados que permitisse uma triangulação mais aprofundada que pudesse atestar uma predominância dos estilos de aprendizagem e das inteligências múltiplas em cada uma das disciplinas. No entanto, temos consciência de que um volume de dados deste calibre apenas seria passível de tratamento em tempo útil, caso existisse mais do que um investigador envolvido neste processo.

Outro obstáculo com o qual nos deparámos foi o facto de diversos alunos terem desistido do processo de avaliação contínua na disciplina. Tal implicou que apenas seriam avaliados pela realização de um exame final, não tendo por isso necessidade de desenvolverem os trabalhos pedidos no âmbito da avaliação contínua e da qual o e-Portefólio constava. Este foi um factor preocupante e condicionador do estudo, mas com o qual nos tivemos de confrontar e lidar.

Por último, fazemos apenas menção ao facto de que, sendo este projecto uma experiência nova, tal conduziu a que houvesse uma gestão do tempo e das actividades mais imprevisível do que o desejado, condicionando por vezes as perspectivas iniciais que mantínhamos para o estudo de caso.

5.3. Consequências futuras do estudo

Em relação ao desenvolvimento deste projecto, relacionado com os e-Portefólios, e independentemente das implicações que ele poderá ter na detecção dos estilos de aprendizagem e das inteligências múltiplas de cada aluno, é do nosso interesse que este projecto tenha implicações a nível do futuro da instituição, sendo usado pelos alunos como forma de se mostraram académica e profissionalmente. No entanto, foi possível apercebermo-nos, através das duas entrevistas realizadas, de que não será uma tarefa fácil. A aluna AD7, quando questionada sobre o alargamento desta experiência a todo o ISCAP, refere: “Acho que sim, embora pense que a adesão não seria a esperada, porque o e-Portefólio é muito interessante, mas precisa de muito trabalho e dedicação... E não sei se a grande maioria dos alunos está disposta a isso”¹⁹¹.

A aluna AN2 tem uma opinião algo semelhante, quando refere “*Ora bem, se calhar isto está mais virado para a* nossa vertente de Assessoria e Tradução, os de Contabilidade são “muito números”... acho que eles não ligam tanto a estas coisas, acho que nós somos mais empenhados.... mas também, nós somos mais de escrita... enquanto que a vertente deles não é bem essa. No Marketing se calhar já é diferente, porque como o objectivo deles também é mais promover...”¹⁹².

Apesar destas opiniões menos optimistas, acreditamos que uma das implicações deste projecto seja o alargar da utilização dos e-Portefólios a toda a instituição, motivando não só alunos como professores para as vantagens da sua utilização.

Outra das implicações futuras que esperamos trazer deste estudo está relacionada com o alertar dos professores para a necessidade de desenvolver estratégias de aprendizagem que potenciem as capacidades de cada aluno, dado que actualmente esse aspecto tem sido em certa medida descurado nas diversas instituições de ensino, sendo o modelo expositivo de aulas o que ainda predomina em grande parte das instituições.

¹⁹¹ Ver anexo 31.1 - Guião da entrevista da aluna AD7

¹⁹² Ver anexo 31.2 - Guião da entrevista da aluna AN2.

5.4. Recomendações para trabalhos futuros

No que concerne o desenvolvimento de trabalhos futuros arrolados a esta temática, julgamos interessante a realização de estudos com amostras mais alargadas da população, aspecto que julgamos possível praticar com mais do que um investigador e por um período de tempo mais longo, como acima referido. Este factor seria vantajoso para detectar semelhanças ou discrepâncias contextuais nos resultados obtidos com determinadas amostragens.

É óbvio que sendo este estudo apenas um estudo de caso, a serem os seus resultados transportados para outras realidades que não a estudada, seriam necessárias adaptações de alguns dos instrumentos de avaliação utilizados.

Por último, seria importante verificar se as estratégias de aprendizagem formuladas teriam de facto implicações ao nível do sucesso académico em outras disciplinas que não a que serviu de contexto ao presente estudo.

Bibliografia Referida

- Anderson, T. (2008). *The Theory and Practice of Learning*. Canada: Au press
- Atherton, J. S. (2005). *Learning and Teaching: Experiential Learning*.
<http://www.learningandteaching.info/learning/experience.htm> (consultado na Internet em 7 de Julho de 2007)
- Attwell, G. (2007). *Personal Learning Environments - the future of eLearning?*. eLearning Papers 2007.
<http://www.elearningeuropa.info/files/media/media11561.pdf> (consultado na Internet em 29 de Março de 2007)
- Barbas, M. & Moreira, A. (2008). WEB 3.0 Fluids Database: e-Portfolio, Life Stories and Second Life. M. Muñoz, I. Jelinek & F. Ferreira (Eds.), *Proceedings of the IASK International Conference Teaching and Learning 2008* (581-586). Aveiro: IASK
- Barret, H., Carney, J., (2005). *Conflicting Paradigms and Competing Purposes in Electronic Portfolio Development*. Educational Assessment. LEA Journal,
<http://electronicportfolios.org/portfolios/LEAJournal-BarrettCarney.pdf>
(consultado na Internet a 26 de Dezembro de 2007)
- Benwell, B. & Stokoe, E. (2007). *Discourse and Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Cambridge, B. (2001). *Electronic Portfolios as Knowledge Builders*. In a Cambridge, B.L., Kahn, S., Tompkins, D.P., & Yancey, K.B. (Eds). *Electronic portefolios: Emerging practices in student, faculty and institutional learning* (pp. 1-11). Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Carmean, C. & Christie, A. (2005). *ePortfolios: Constructing Meaning Across Time, Space and Curriculum*. In Jafari and Kaufman, (eds). *Handbook on Research for ePortfolio*. http://www.alicechristie.org/pubs/Carmean_Christie_eportfolio.pdf
(consultado na Internet a 25 de Maio de 2007).
- Campbell, L., Campbell, B., Dickinson, D. (2004). *Teaching and Learning through Multiple Inteligences*. New York: Pearson
- Cavellucci, L. (2003). *Estilos de aprendizagem: em busca das diferenças individuais*.
http://www.iar.unicamp.br/disciplinas/am540_2003/lia/estilos_de_aprendizagem.pdf (consultado na Internet em 7 de Maio de 2007)
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge

- Conrad, R., Donaldson, J., (2004). *Engaging the Online Learner - Activities and Resources for Creative Instruction*. San Francisco: Jossey-Bass
- Davis, B. (1993). *Tools for Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass
- Dixon, K. & Pelliccione, L. (2005). *Enhancing professionalism through electronic portfolios: a pre-service teacher education initiative*. In *Methods and Technologies for Learning*. First International Conference on Methods and Technologies for learning. UK: Wit Press.
- Dysthe, O., Engelsen, K., Lima, I. (2007). *Variations in portfolio assessment in higher education: Discussion of quality issues based on a Norwegian survey across institutions and disciplines*. *Assessing Writing*, Elsevier, 12, 129-148.
<http://www.sciencedirect.com> (consultado na Internet a 26 de Dezembro de 2007)
- EIFEL (2006). Why do we need an ePortfolio?
<http://www.eife-l.org/publications/eportfolio/> (consultado na Internet em 6 de Julho de 2007)
- ELGG (2007). ELGG - creat, connect, discover.
<http://elgg.org/> (consultado na Internet em 6 de Julho de 2007)
- Felder, R. & Spurlin, J. (2005). Applications, Reliability and Validity of the Index of Learning Styles.
[http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/ILS_Validation\(IJEE\).pdf](http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/ILS_Validation(IJEE).pdf) (consultado na Internet a 9 de Outubro de 2007).
- Felder (2002). Learning and Teaching Styles In Engineering Education.
<http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-1988.pdf> (consultado na Internet a 10 de Outubro de 2007).
- Felder, R. & Soloman, S. (1996) Index of Learning Styles,
<http://www.ncsu.edu/felder-public/ILSpage.html> (consultado na Internet a 2 de Outubro de 2007)
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research*. London: Sage Publications
- Foddy, W. (2001). *Constructing Questions for Interviews and questionnaires - Theory and Practice in Social Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (2004). *Frequently Asked Questions - Multiple Inteligences and Related Educational Topics*.
http://www.howardgardner.com/docs/Dr.%20Gardner%20FAQ%207_2004.pdf (consultado na Internet a 28 de Janeiro de 2008)

- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed - Multiple Intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences - New Horizons*. New York: Basic Books.
- Gonçalves, S. (2001). *O Estudo Científico da Aprendizagem: As Perspectivas Behaviorista, Cognitivista e Sócio-Cognitiva*. Colectânea de Textos - Teorias da Aprendizagem, Práticas de Ensino: contributos para a formação de professores.
http://esec.pt/~susana/Publicacoes_files/susana_PDF/Psicologia%20da%20Aprendizagem.pdf (consultado na Internet a 1 de Julho de 2007)
- Hare, K. & Reynolds, L. (2003). *51 Instrumentos para Transformar a Formação*. Lisboa: Monitor.
- Jarvis, P., Holford, J. & Griffin, C. (2006). *The Theory and Practice of Learning*. Oxon: RoutledgeFalmer
- Kaminsky, J. & Currie, S. (2008). Planning Online Course. In Hirtz and Harper (eds.). *Education for Digital World*.
http://www.colfinder.org/materials/Education_for_a_Digital_World/Education_for_a_Digital_World_complete.pdf (consultado na Internet a 15 de Julho de 2008).
- Literacy Works (2006). *About this site*.
<http://www.literacyworks.org/mi/intro/about.html> (consultado na Internet a 14 de Novembro de 2007).
- Litzinger, T., Lee, S., Wise, J. (2005). *A Study of the Reliability and Validity of the Felder-Soloman Index of Learning Styles*.
http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/Litzinger_Validation_Study.pdf (consultado na Internet a 10 de Outubro de 2007).
- Mason, J. (2006). *Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Moreira, J. (2004). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Munn, P. & Drever, E. (2004). *Using Questionnaires in Small Scale Research - A Beginners Guide*. University of Glasgow. Edinburgh: Luton Press.
- National Research Council. (2000). *How People Learn: brain, mind, experience, and school*. Bransford, J., Brown, A., Cocking, R. (eds). Washington D.C.: National Academy Press.
- National symposium on e-portfolios (2008). Background paper. Australia
http://www.educationau.edu.au/jahia/webdav/site/myjahiasite/shared/papers/eportfolio_background_paper.pdf (consultado em 25 de Maio de 2008).

- Palloff, R. & Pratt, K. (2003). *The Virtual Student - A profile and Guide to Working with Online Learners*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Pritchard, A. (2005). *Ways of Learning - Learning Theories and Learning Styles in the Classroom*. Oxon: David Fulton Publishers.
- Riding, R. & Rayner, S. (2007). *Cognitive Styles and Learning Strategies - Understand Style Differences in Learning and Behaviour*. London: David Fulton Publishers.
- Salmon, G. (2006). *eTivities - The Key to Active Online Learning*. London: Routledge-Falmer.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Siemens, G. (2004). ePortfolios.
<http://www.elearnspace.org/Articles/eportfolios.htm> (consultado na Internet a 21 de Junho de 2007)
- Silverman, D. (2007). *Interpreting Qualitative Data*. London: Sage Publications
- Simões, A. (2006). Como realizar uma entrevista - A entrevista passo a passo.
<http://www.prof2000.pt/users/folhalcino/ideias/comunica/entrevista.htm>
 (consultado na Internet a 28 de Março de 2008)
- Spencer, Carrie (2006). *Research on Learners' Preferences for Reading From a Printed Text or From a Computer Screen*. Journal of Distance Education. Vol.21, nº 33-50
<http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/viewPDFInterstitial/70/51>
 (consultado a 2 de Abril de 2008).
- Stefanakis, E. H. (2002). *Multiple Intelligences and Portfolios - A Window into the Learner's Mind*. Portsmouth: Heinemann
- Stefani, L., Mason, R., Pegler, C. (2007). *The educational potential of e-portfolios - supporting personal development and reflective learning*. London: Routledge
- Toprak, E. (2006). *Social Constructivism and International Cooperation in Distance Education*.
http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/27/f6/ab.pdf/ (consultado na Internet em 2 de Agosto de 2007)
- Tosh, D., Werdmuller, B., Chen, H., Light, T., Haywood, J. (2006). *The Learning Landscape: A Conceptual Framework for ePortfolios*. In a Ali jafari & Catherine Kaufman (eds.). Handbook of Research on ePortfolios (pp. 24-32). Hershey: Idea Group Reference
- Underhill, A. (2006). *Theories of Learning and their Implications for on-line Assessment*. Turkish Online Journal of Distance Education, volume 7, número 1.

- [Http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/27/f7/6e.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/27/f7/6e.pdf) (consultado na Internet em 2 de Agosto de 2007)
- Virolainen, H. (2006). *Learning Assessment*. In Associação de Professores de Sintra (eds.). Digital portfolio as a strategy for teachers professional development. Sintra: Edição Associação de Professores de Sintra.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research - Design and Methods. Applied Social Research Methods Series*. Volume 5. London: Sage Publications.

Bibliografia Consultada

- Burgess, T. (2001). *A General Introduction to the Design of Questionnaires for Survey Research*. University of Leeds.
<http://www.leeds.ac.uk/iss/documentation/top/top2.pdf> (consultado na Internet a 8 de Agosto de 2007).
- Entwistle, N. (1998). *Styles of Learning and Teaching - An integrated Outline of Educational Psychology for Students, Teachers and Lecturers*. London: David Fulton Publishers
- Flanigan, E. & Amirian, S. (2006). *ePortfolios: Pathway from classroom to career*. In Jafari and Kaufman, (eds). Handbook on Research for ePortfolio.
- Hartnell-Young, E., Morriss, M. (2007). *Digital Portfolios - Powerful Tools for Promoting Professional Growth and Reflection*. Thousand Oaks: Corwin Press
- Honey, P. (2008). Peter Honeys Publications.
<http://www.peterhoney.com/> (consultado na Internet a 10 de Janeiro de 2008)
- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis - An Expanded Sourcebook*. California: Sage Publications
- Silberman, M. (1996). *Active Learning: 101 Strategies to Teach Any Subject*. Boston: Allyn and Bacon

SInBAD

Estes anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.
Queira por favor dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca.

Serviços de Documentação
Universidade de Aveiro